

SCHULVERFASSUNG UND GRUNDGESETZ

Demokratieprinzip und Mitbestimmung
in der Schulreform

DISSERTATION

vorgelegt der Rechts- und
Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät
der Johannes Gutenberg-Universität in

MAINZ

zur Erlangung des Grades eines Doktors der
Rechtswissenschaft (Dr. iur.)

von

Lutz Dietze

1972

Druck- und Verlagsanstalt

Werner Blasaditsch · 89 Augsburg · Theodor-Heuss-Platz 3 · Telefon (0821) 25563

Printed in Germany

SCHULVERFASSUNG UND GRUNDGESETZ

Demokratieprinzip und Mitbestimmung in der Schulreform

DISSERTATION

vorgelegt der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen

Fakultät der Johannes Gutenberg-Universität in

MAINZ

zur Erlangung des Grades eines Doktors der Rechtswissenschaft (Dr. iur.)

von

Lutz Dietze

1972



1. Berichterstatter: Prof. Dr. Peter Schneider
2. Berichterstatter: Prof. Dr. Hubert Armbruster

Tag der mündlichen Prüfung: 4. Dezember 1972

FÜR

GISELA FREUDENBERG

UND

OTTO SAAME



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41554401_0002

Gliederung

TEIL A

	Seite
<u>BILDUNGSPOLITIK UND SCHULRECHT IN DER AUSGANGSLAGE</u>	1
<u>I. Einleitung</u>	1
<u>II. Bildungsreform als Mißverständnis</u>	13
1. <u>Der OECD-Bericht als bildungspolitische Bestandsaufnahme</u>	13
a) Nichtreform als Vorwurf	13
b) Die Reformziele des OECD-Examens	23
c) Die Problematik der Chancengleichheit	26
d) Weitere Reformaspekte	28
e) Zur Gefahr einer Überproduktion von Gebildeten	30
2. <u>Der Stand der Reformdiskussion</u>	31
a) Begabung	32
b) Bildung	33
c) Der Begriff der Leistung und das Curriculum	34
d) Zum Verhältnis von bisherigem Schulsystem und der Gesamtschule insb. unter organisatorischem Aspekt	38
aa) Das gegenwärtige System	38
bb) Das Gesamtschulsystem	43
aaa) Die additive Gesamtschule (Schulzentrum)	43
bbb) Die kooperative Gesamtschule	44
ccc) Die integrierte Gesamtschule	44
e) Dreigliedriges Schulsystem oder Gesamtschule?	45
<u>III. Der schulrechtliche Ansatz: die behaupteten und bestrittenen Positionen im Schulrecht</u>	51
1. <u>Einleitung</u>	51
2. <u>Schule als nicht rechtsfähige Anstalt</u>	53
3. <u>Schulaufsicht</u>	55
a) Schulaufsicht im weiteren Sinn (Schulgesetzgebung als Schulhoheit)	55
aa) Verwaltungsvorschriften	55
bb) Sonderverordnungen	56
cc) Globalermächtigungen	59
dd) Ministerialerlasse ohne Rechtswirkung?	59
b) Schulaufsicht im engeren Sinn	60

	Seite
4. <u>Schulverhältnis als "besonderes Gewaltverhältnis"?</u>	61
a) Verrechtlichung durch gerichtliche Kontrolle und Garantie des Statusminimums	61
b) Zur Liquidation des "besonderen Gewaltverhältnisses"	64
c) Schulzweck und Verfassung	66
d) Zum Verhältnis von Grundrechtsbeschränkung und Freiheitsvermutung	66
5. <u>Der Lehrerstatus</u>	76
a) Der Beamte	76
aa) Einleitung	76
bb) Der Ursprung des Lehrerberufs als Amt	77
cc) Entwicklung des Beamtenrechts	77
b) Das Lehrerrecht als eigentümliches Recht	82
6. <u>Das pädagogische Elternrecht und die Schule</u>	86
a) Die Entwicklung des pädagogischen Elternrechts aus dem konfessionellen Elternrecht	86
b) Das pädagogische Elternrecht und die Schule	90
7. <u>Schule als bürokratische Organisation und ihre partizipatorischen Elemente</u>	94
a) Einleitung	94
b) Monistische oder kollegiale Schulverfassung	95
c) Der Regelfall eines bürokratischen Schulmodells; Baden-Württemberg	97
8. <u>Vorläufiges Fazit: Reichweite der Partizipationsrechte: das ungeklärte Verhältnis von angestrebter Bildungsreform und moderner Pädagogik wie des Schulrechts in verfassungsrechtlicher Sicht</u>	105

TEIL B

SCHULVERFASSUNG UND GRUNDGESETZ ODER DEMOKRATISIERUNG DER SCHULE DURCH MITBESTIMMUNG

1. <u>Demokratieprinzip und Teilhabe</u>	106
1. <u>Zum Begriff der Demokratisierung</u>	106
2. <u>Der Demokratiebegriff des Grundgesetzes</u>	108
a) Die Mittel der repräsentativen (indirekten) Demokratie	108
b) Die Mittel der direkten Demokratie	109
c) Die liberalen und sozialen Grundrechte	109
d) Die genossenschaftlichen (Solidar-)Rechte	110

3. <u>Die Bedeutung von Demokratisierung innerhalb des Demokratiesystems</u>	Seite 111
a) Demokratisierung als Erweiterung der Wahlrechte	111
b) Demokratisierung als Erweiterung der "Volksrechte"	111
c) Demokratisierung als Erweiterung der Grundrechtsgeltung	111
d) Demokratisierung als Erweiterung der Solidarrechte	112
4. <u>Demokratisierung als Partizipation: die Kontroverse</u>	112
a) Demokratisierung bei Wilhelm Hennis und Hans Maier	112
b) Demokratisierung und Demokratieprinzip bei Martin Kriele	120
c) Demokratisierung und Teilhaberechte bei Ingo Richter	123
d) Teilhabe und das "Öffentliche" bei Ulrich K. Preuß	125
e) Wolfgang Perschel und die Demokratisierung der Schule	126
f) Nachbemerkung: Zur Demokratisierungsfunktion der Staatsaufsicht als Bindeglied zwischen Staatsverwaltung und Selbstverwaltung	127
5. <u>Grundrechte als demokratisches Prinzip, Sozialstaatsprinzip und Teilhabe</u>	129
II. <u>Schülerstatus und Schulzweck unter individuellem Aspekt</u>	142
1. <u>Einleitung</u>	142
2. <u>Der pädagogische Ansatz</u>	145
a) Bildungsprinzip und Bildungsmotivationen: ihre Funktion in Aufklärung und Frühkapitalismus	145
b) Pädagogik "vom Kinde aus" als Reformpädagogik	149
c) Kritische Erziehungswissenschaft und Emanzipation	157
d) Mündigkeit und pädagogisches Neutralitätsgebot	160
3. <u>Mündigkeit als Rechtsproblem</u>	164
a) Einleitung	164
b) Emanzipation oder Mündigkeit?	166
c) Reichweite des emanzipatorischen Grundrechtsschutzes	167
4. <u>Erste Folgerungen</u>	171
a) Minimalstandard und Demokratie als Lernverhalten	171
b) Notengebung und Demokratie als Leistung	171
c) Neutralität des Lehrers	173
d) Schutzfunktion der Eltern und des Staates	173
III. <u>Schülerstatus und Schulzweck unter solidarrechtlichem Aspekt</u>	174
1. <u>Von der Schülermitverantwortung (SMV) zur Schülervertretung (SV)</u>	174
a) Der reformpädagogische Ansatz	174
b) SMV als Rechtsproblem	177
c) Politisierung der Schule und SV statt SMV	182

	Seite
2. <u>Folgerungen</u>	186
a) Solidarrechte und Selbstbestimmung	186
b) Schülervertretung und Schulorganisation	186
c) Autonomie	187
d) Konsequenzen für die einzelnen Schulstufen	187
aa) Primarstufe	187
bb) Sekundarstufe I	189
cc) Sekundarstufe II	189
dd) Überlokale und überregionale Vertretung	190
IV. <u>Lehrerstatus und Schulzweck</u>	191
1. <u>Die Rollenproblematik</u>	191
a) Einleitung	191
b) Problemaufdeckung durch organisationssoziologische Analyse	193
c) Zur Kritik und Selbstkritik des Lehrers	197
d) Zum Autonomiegedanken	204
2. <u>Der beamtenrechtlich-pädagogisch-verfassungsrechtliche Ansatz bei Stock und seine erste Kritik</u>	206
3. <u>Pädagogisches Freiheitsrecht mit Verfassungsrang?</u>	212
a) Zum Diskussionsstand der Wissenschaftsfreiheit an der Hochschule	212
b) Artikel 5 Abs. 3 und die Schule	216
aa) Erste rechtliche Wege zur Art. 5 Abs. 3	216
bb) Weitere rechtliche Wege zur Wissenschaftsfreiheit in der Schule: die Wandlung des Aufsichtsbegriffs nach Art. 7 Abs. 1	218
cc) Zur Geltung von Art. 5 Abs. 3 im Schulbereich	218
dd) Der Abweg Stocks	221
ee) Art. 5 Abs. 3 Schulaufsicht und Lehrerstatus	228
4. <u>Folgerungen</u>	232
a) Emanzipation des Lehrers und an den Lernzielen orientierte Ausbildung insb. Wissenschaftlichkeit	232
b) Mit-Entscheidung über Schulreform, insb. Curriculum-Revision	233
c) Zur Wahl des Schulleiters	233
d) Paritäten	237
e) Aufsicht und Streiterledigung bei Konflikten in der Schule und bei Konflikten zwischen Schule und Schulaufsicht	237
V. <u>Elternhaus und Schulzweck</u>	239
1. <u>Elternrecht als Mitbestimmungsrecht aus sozialpsychologischen Gründen</u>	239
2. <u>Das pädagogische Grundrecht der Eltern aus Treuhandgedanken</u>	241
a) Einleitung	241
b) Zur Theorie der fiduziarischen Stellvertretung	242
c) Zur Kollisionstheorie	243
d) Die Neubestimmung des Treuhandgedankens	244
e) Zur Funktion öffentlicher Kontrolle	246

	Seite
3. <u>Sonderproblem Schullaufbahnentscheidungen</u>	247
4. <u>Folgerungen</u>	253
a) Offene Schullaufbahn	253
b) Prophylaktische Elternschulung und gezielte Vorschulerziehung	253
c) Primarstufe	253
d) Sekundarstufe I	254
e) Sekundarstufe II	254
f) Überlokale und überregionale Vertretung	254
g) Autonomiestatus der Schule	254
VI. <u>Der Autonomiestatus</u>	255
1. <u>Einleitung</u>	255
2. <u>Der Rechtsstatus der Schule</u>	256
3. <u>Einübung von Demokratie als Organisationsproblem</u>	259
a) Einleitung	259
b) Das Konfliktproblem: Definition des Störers	259
c) Das Kooperationsproblem und die Paritätenfrage	262
d) Schule und Schulträger	265
e) Schulversuche	266
f) Privatschulen	266
VII. <u>Schulaufsicht, Schulreform und Feed-Back auf Landesebene</u>	267
1. <u>Schulaufsicht als Demokratisierungsinanz</u>	267
2. <u>Zum Verhältnis von parlamentarischer Verantwortlichkeit der Regierung und Solidarrechten der Betroffenen</u>	267
3. <u>Art. 80 und demokratisches Prinzip</u>	268
4. <u>Kulturföderalismus und Feed-Back der Schulreform: KMK, Bundesrahmen-gesetz oder BLK?</u>	270

TEIL C

<u>VERFASSUNG ALS OFFENES VERFAHREN UND PÄDAGOGIK AUS PARTEILICHKEIT</u>	275
1. <u>Systematischer Exkurs: Der Status unterprivilegierter Gruppen, insb. der Lehrlinge</u>	275
1. <u>Einleitung</u>	275
2. <u>Lehrlingsverhältnis</u>	277

	Seite
3. <u>Mißstände bei der Lehrlingsausbildung</u>	280
4. <u>Die Aufsicht über die Lehrlingsausbildung</u>	282
a) Einleitung	282
b) Freiheit der Berufswahl und Freiheit der Berufsausübung im Licht der Sozialstaatsklausel (Art. 12 Abs. 1 GG, Art. 20, 28 GG)	282
5. <u>Emanzipation und Lehrlingsausbildung</u>	286
6. <u>Vocationalisation oder integrierte Kollegstufe?</u>	290
II. <u>Verfassung als offenes Verfahren und Pädagogik aus Parteilichkeit</u>	292
1. <u>Einleitung</u>	292
2. <u>Pädagogik der Parteilichkeit</u>	294
3. <u>Systemwidersprüche und Demokratieprinzip</u>	296
 <u>TEIL D</u>	
 <u>ZUSAMMENFASSUNG UND ERGEBNIS</u>	
I. <u>Zusammenfassung</u>	300
II. <u>Ergebnis</u>	321
Verzeichnis der Abkürzungen	324
Literaturverzeichnis	328

TEIL A

BILDUNGSPOLITIK UND SCHULRECHT IN DER AUSGANGSLAGE

I. Einleitung

Nach einem Vierteljahrhundert meist unterlassener Reformen sowie defensiver Stellungnahmen¹⁾ und nur einigen Jahren der Deliberation und des Umdenkens ist die Schulverfassung plötzlich in ihre Realisierungsphase getreten. Die Einführung zweier Art im GG (Art. 91 a und Art. 91 b) vom Mai 1969²⁾ hat dazu geführt, daß seit September 1970 eine Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) "einen gemeinsamen langfristigen Rahmenplan für eine abgestimmte Entwicklung des gesamten Bildungswesens vorzubereiten" und auch ein gemeinsames Bildungsbudget auszuarbeiten hat³⁾. Die Kommission hat mit bemerkenswerter Eile im November 1971 ihren bereits 5. Entwurf für den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget der Öffentlichkeit vorgelegt⁴⁾. Detailbeschlüsse folgten⁵⁾. Damit wurde zum ersten Mal in der Geschichte neuerer bundesdeutscher Erziehungspolitik ein Gremium

1) Vgl. dazu Saul B. Robinsohn u.a., Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich, Bd. I, Stuttgart 1970, darin: Bundesrepublik Deutschland von Caspar Kuhlmann, insb. S. 1/86 ff., 1/120 ff.

2) 21. ÄndG v. 12.5.1969 (BGBl. I S. 359)

3) Verwaltungsabkommen über die Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung vom 25.6.1970 zwischen Bund und Ländern, BANz vom 15.7.1970, Nr. 126, S. 3; BullBReg vom 3.7.1970, Nr. 90, S. 891; abgedruckt in: Günter Kisker, Kooperation im Bundesstaat. Eine Untersuchung zum kooperativen Föderalismus in der Bundesrepublik Deutschland, Tübingen 1971, Anhang Nr. 58, S. 339 ff. S. auch den Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung über den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget, beschlossen am 18.10.1971-K 111/71, Bd. I, Bonn 1971, Anschreiben an die Regierungschefs des Bundes und der Länder, S. 1

4) Siehe Fn. 3; der "Revidierte vierte Entwurf" datiert vom 27.9.1971

5) S. letztlich Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung. Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen. Beschlossen von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung in ihrer Sitzung am 6. Juli 1972, vervielf. Bonn, 10. Juli 1972 - K 28 - 29/72

geschaffen, das von allen deutschen Regierungen getragen wird und dessen Kompetenz die Planung des gesamten Bildungssystems von Vorschule und Kindergarten bis zur Hochschule umfaßt und die Pläne finanziell absichert¹⁾, allerdings ohne daß damit ein Entscheidungsgremium gebildet worden ist, das verfassungsrechtliche Entscheidungsbefugnisse mit unmittelbarer Bindungswirkung besitzt²⁾.

Die BLK ist freilich nicht der erste Versuch, ein Minimum an einheitlicher Bildungsplanung zu betreiben (man denke an die Ständige Konferenz der Kultusminister (1949 geschaffen)³⁾, den Wissenschaftsrat (1957 gegründet)⁴⁾, den Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953-

1) Das Verfahren dieser Art von kooperativem Föderalismus hat erhebliche Bedenken geweckt, denen unten näher nachzugehen ist. S. dazu insb. Kisker, a.a.O., S. 285 ff. m.w.N. Die finanzielle Absicherung ist noch nicht gelungen. (Vgl. Zwischenbericht, a.a.O., S. 7). Siehe zur Problemlage auch Klaus von Dohnanyi, Wo die Reform wehtut, in: Klaus von Dohnanyi (Hrsg.), Die Schulen der Nation. Zur Bildungsdebatte: Fakten, Forderungen, Folgen Düsseldorf - Wien 1971, S. 455 ff. Kritisch auch Hildgard Hamm-Brücher, Unfähig zur Reform? München 1972, S. 1.

2) Maunz, in: Maunz-Dürig-Herzog, Grundgesetzkommentar, Sta vom August 1971, München, Art. 91 b Rdn. 9

3) S. Geschäftsordnung der Kultusministerkonferenz vom 19.11.1955 (Neufassung der GO vom 2. 12. 1949), Kulturpolitik der Länder / 64, S. 303, abgedruckt bei Kisker, a.a.O., S. 322 ff., Nr. 30 a; Abkommen über das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland v. 20.6.1959, zwischen allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland, abgedruckt bei Kisker, a.a.O., S. 324 ff., Nr. 30 b. Die KMK ist keine rechtsfähige Verwaltungseinheit. Ihre Beschlüsse kennzeichnet das Prinzip der Einstimmigkeit; diese müssen erst in das jeweilige Landesrecht transformiert werden. Näheres s. Thomas Knoke, Die Kultusministerkonferenz und die Ministerpräsidentenkonferenz Hamburg 1966; insb. S. 132 f.; Kisker, a.a.O., S. 248 f. m.w.N. S. dazu Hans-Ulrich Evers, Verwaltung und Schule VVDSt L Bd. 23 (1966), S. 147 ff. (S. 166 ff.), sowie Ernst-Werner Fuß, Verwaltung und Schule, ebenda, S. 199 ff. (S. 229 ff.); Hans Heckel, Schulrecht und Schulpolitik. Der Einfluß des Rechts auf die Zielsetzung und den Erfolg in der Bildungspolitik Neuwied (Rh.) und Berlin 1967, S. 16 f., jeweils m.w.N.

4) Verwaltungsabkommen über die Errichtung eines Wissenschaftsrates vom 5.9.1957 zwischen dem Bund und den Ländern, Banz vom 17.10.1957, Nr. 200, S. 1; abgedruckt bei Kisker, a.a.O., S. 325 f.; Verlängerungsabkommen ebenda, S. 326, Nr. 31 b - 31 d; enthalten auch in A.v.Campenhhausen-Lerche, Deutsches Schulrecht, München und Percha 1971 ff. Nr. 1200 (1)

1965)¹⁾ und den Deutschen Bildungsrat (seit 1966)²⁾.
Letzterer hat im April¹⁹⁷⁰ den "Strukturplan für das Bildungswesen" vorgelegt, der sich als Gesamtkonzept für das Schulwesen versteht³⁾. Er stellt gewissermaßen das kleinste gemeinschaftliche Vielfache an bildungspolitischen Vorstellungen dar, indem er die Dissense hinter Begriffen versteckt, deren Klärung zu Kontroversen und Konflikten führen wird: was zum Beispiel ist Partizipation? Mitwirkung, Mitverantwortung, Zustimmung, Beteiligung, Recht auf Beratung, auf Anhörung, auf Information, Vetorecht, einfache oder qualifizierte Mitbestimmung?⁴⁾ Ähnliches dürfte für die BLK gelten; dort bestehen zusätzlich weitere offene Kontroversen: es gibt noch immer keine Übereinstimmung^{weder} über die Einführung eines Gesamtschulkonzepts⁵⁾, noch über die Konkretisierung der Lehrerausbildung⁶⁾.

-
- 1) Kuhlmann, in: Robinsohn, Schulreform, a.a.O., S. 108 ff. m.w.N.
 - 2) Abkommen über die Errichtung eines Deutschen Bildungsrates vom 15.7.1965 zwischen dem Bund und den Ländern, BullBReg vom 16.7.1965, Nr. 122, S. 98 L; Banz v. 15.7.1970, Nr. 126, S. 3; nachgewiesen bei Kisker, a.a.O., S. 333 mit Verlängerungsabkommen unter Nr. 44 a bzw. 44 b; abgedruckt bei v. Campenhausen-Lerche, a.a.O. Nr. 1200 (2)
 - 3) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970
 - 4) Vgl. Lutz Dietze, Mitbestimmung in der Schule, Zwangsläufiger Trend - Problematik des Zwanges. Vortrag vor dem Bundeselternrat am 22.11.1971 in Berlin, vervielfältigt Weinheim 1972, S. 1; Hans Heckel, RdJB 1971, S. 129 ff. (S. 130); ders., RdJB 1972, S. 1 ff. (S. 1).
 - 5) Zwischenbericht, a.a.O., S. 6
 - 6) Über die Einführung der Orientierungsstufe wurde inzwischen eine Einigung erzielt. Vgl. BLK vom 10. Juli 1972 - K 28 - 29/72 - Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen, beschlossen am 6. Juli 1972, S. 33 ff.

Die Länderparlamente und die Landesregierungen waren in der gleichen Zeit nicht untätig. In beinahe keinem Land fehlt es an Detailverbesserungen zur inneren Schulreform, die oft für die Betroffenen (Lehrer, Eltern und Schüler) ein Mehr an Mitbestimmungsrechten (was immer das sein mag) erbracht haben¹⁾. In Nordrhein-Westfalen, Hamburg, Berlin und dem Saarland liegen Regierungs- bzw. Parlamentsinitiativen zur Neuordnung des Schulwesens vor. In Baden-Württemberg hatten die demokratischen Fraktionen Entwürfe eingebracht, die wegen Ablaufs der Legislaturperiode nicht mehr behandelt wurden²⁾. In Hessen sind sie z.T. bereits geltendes Recht³⁾. In fast allen anderen Ländern werden einzelne Reformen vorbereitet.

-
- 1) Eine Übersicht über den Zeitraum von 1969-1971 findet sich bei Dietze, Mitbestimmung in der Schule, a.a.O., S. 2 ff.; s. auch v. Campenhausen-Lerche, a.a.O.
 - 2) Vgl. die Zusammenstellung bei Dietze, a.a.O.; im einzelnen handelt es sich um folgende Initiativen, die sich auf die gesamte Organisation des Schulwesens beziehen: 1. Baden-Württemberg: CDU-Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Gesetzes zur Vereinheitlichung und Ordnung des Schulwesens vom 9.6.1970, Drucksache V/2670; SPD-Entwurf vom 7.8.1970 Drucksache V/3044; FDP/DVP-Entwurf vom 13.11.1970, Drucksache V/3516; 2. NRW: CDU-Antrag eines Ersten Gesetzes über die Mitbestimmung der Lehrer, der Erziehungsberechtigten und der Schüler an der Gestaltung des Schulwesens im Lande Nordrhein-Westfalen (Schulmitbestimmungsgesetz - SchMG) v. 28.9.1970, Drucksache 7/63 (vorausgegangen waren in der 6. Legislaturperiode zwei Initiativen zur Ausweitung der Elternmitbestimmung, Drucksache 6/1302 und 1303). Der Regierungsentwurf (Gesetz über die Mitwirkung im Schulwesen - Schulmitwirkungsgesetz (SchMG)) wurde zusammen mit dem CDU-Entwurf im Informationsbrief des Kultusministeriums vom August 1971 der Öffentlichkeit vorgelegt. 3. Hamburg: FDP-Antrag zur Änderung des Schulverwaltungsgesetzes vom 7.9.1970, Drucksache VII/288; CDU-Antrag zur Änderung der Schulverwaltungsgesetze vom 24.9.1970, Drucksache VII/340; SPD-Antrag für ein Hamburgisches Schulverfassungsgesetz vom 29.9.70, Drucksache VII/1450; 4. Berlin: CDU-Antrag über ein Gesetz zur Änderung der Verfassung von Berlin vom 17.9.1971, Drucksache 6/142 und Antrag über Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für Berlin vom gleichen Tage, Drucksache 6/143 sowie Antrag über Gesetz über die Mitbestimmung und Mitwirkung an der Gestaltung des Schulwesens vom gleichen Tag, Drucksache 6/144; Diskussionsentwurf eines Gesetzes über Mitbestimmung und Mitwirkung der Lehrer- Schüler und Erziehungsberechtigten in der Berliner Schule (Schulmitbestimmungsgesetz - SchulMBG) vom Oktober 1971, abgedruckt in: Informationsdienst Schulwesen 3/71 nebst einer Errataliste

der SPD-Entwurf vom 18.9.1970 (Drucksache V/1282) wurde zurückgezogen - Auskunft des Fraktionsgeschäftsführers vom 6.9.1971; FDP-Antrag über Gesetz über Mitwirkung von Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten in der Berliner Schule vom 7.4.1972, Drucksache 6/387; 5. Saarland: Entwurf zum Schulmitbestimmungsgesetz (SchuMG), mit Begründung, in: Schulreform an der Saar, Hrsg. Minister für Kultus, Unterricht und Volksbildung, Saarbrücken 1972, S. 205 ff.

- 3) Gesetz über die Mitbestimmung der Erziehungsberechtigten und den Landesschulbeirat vom 13.11.1958 (GVBl. S. 174, S. 256); Gesetz über die Unterhaltung und Verwaltung der öffentlichen Schulen und die Schulaufsicht (Schulverwaltungsgesetz - SchVG) vom 28.6.1961 i.d.F. v. 15. Juli 1970 (GVBl. S. 415), Verordnung über die Schülervertretungen an öffentlichen Schulen vom 3.8.1970 (GVBl. I, S. 536) nebst Wahlordnung vom gleichen Tage (GVBl. S. 542); Allgemeine Schulordnung, hier: Ordnungsmittel und Ordnungsmaßnahmen vom 29.3.1972, Ab . KM S. 348

Manche Verbände haben umfassende Schulverfassungsentwürfe vorgelegt; z.B. die Elternschaften Hamburgs, Mannheims und Baden-Württembergs¹⁾. Die konkreten Beiträge der Pädagogen zur Schulreform sind unübersehbar, in der Richtung teils konservierend²⁾, teils vorsichtig und ambivalent³⁾, teils verstehen sie sich als kühne Wegweiser in künftige Schulreformen⁴⁾. Die mehr philosophisch-spekulativen Erörterungen sind unübersehbar⁵⁾.

-
- 1) Diese genannten Vorschläge sind bislang nur intern vielfältigt worden.
 - 2) Exemplarisch seien genannt: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom April 1959. Nachweise bei Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, 4. Aufl. Neuwied und Berlin 1969, S. 56 ff.; Hans Scheurl, Die Gliederung des deutschen Schulwesens. Analytische Darstellungen und Gesichtspunkte zu seiner weiteren Entwicklung, hrsg. v. Deutschen Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission - Stuttgart 1968; weitere Nachweise Kuhlmann, in: Robinsohn, Schulreform, a.a.O., S. 1/110
 - 3) S. Josef Hitpaß, Hanna-Renate Laurien, Richard Mock, Dreigliedriges Schulsystem oder Gesamtschule? Bamberg 1969. Hitpass, a.a.O., S. 15, lobt die Gesamtschulpläne v. Hentigs (s. nächste Fn.) als "mit größter Überzeugungskraft dargestellt" und "am meisten realistisch", folgt ihm aber nicht. Auch der "Strukturplan" bleibt auf einer vorsichtigen Gesamtlinie.
 - 4) Vgl. Hartmut v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, 3. Aufl. Stuttgart 1970; Hans-Jochen Gamm, Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970
 - 5) Exemplarisch: Theodor Wilhelm, Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, 2. Aufl. Stuttgart 1969; Theodor Ballauff, Philosophisch Begründungen der Pädagogik, Berlin 1966; ders., Schule der Zukunft, 2. Aufl. Essen 1965

Der vielfältige Zusammenhang von Wirtschafts- und Erziehungspolitik ist ansatzweise klarer geworden¹⁾; oft genug wird Bildungsreform unter dem Aspekt der Bedarfsbefriedigung an qualifizierteren Arbeitnehmern einer

expandierenden Wirtschaft betrachtet²⁾ und damit quantifiziert³⁾ wie forciert.

Juristen, besonders die der Kultusverwaltungen, haben (bislang oft erfolgreich) versucht, den Reformbestrebungen rechtliche Barrieren entgegenzusetzen⁴⁾. Verfehlt freilich wäre die Ansicht, Juristen seien allein für die unterlassenen Reformen verantwortlich zu machen. Die Innovationsfeindlichkeit entsprach und entspricht einer verbreiteten und herr-

-
- 1) (Auswahl) Joachim Hirsch, Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und politisches System, Frankfurt 1970, insb. S. 65 ff. Karl Heinz Roth, Unwissen als Ohnmacht. Zum Wechselverhältnis von Kapital und Wissenschaft, Berlin 1970; Joachim Hirsch/Stephan Leibfried, Materialien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik, Frankfurt 1971; Martin Baethge, Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik, Frankfurt 1970; Friedhelm Nyssen, Schule im Kapitalismus, Diss. Kiel 1969; ders. (Hrsg.), Schulkritik als Kapitalismuskritik, Göttingen 1971, Elmar Altvater und Freerk Huiskens (Hrsg.), Materialien zur Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971; Politischer Arbeitskreis Schulen (Hrsg.), Materialien zur Bildungsreform, Bonn 1971, jeweils mit w.N.; Hellmut Becker, Bildungsforschung und Bildungsplanung, Frankfurt 1971; Egon Becker und Gerd Jungblut, Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt 1972; Freerk Huiskens, Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie, München 1972
 - 2) Besonders kraß Ernst Gehmacher, Wettlauf mit der Katastrophe, Wien u.a. 1965; David C. McClelland, Die Leistungsgesellschaft, Berlin u.a. 1966, Klaus Mehnert, Der deutsche Standort, Stuttgart 1967, insb. S. 171. So aber auch Georg Picht, Die Deutsche Bildungskatastrophe, Olten und Freiburg i.Br. 1964, S. 17 ff.
 - 3) S. Hans Leussink, Quantitative Überlegungen zum tertiären Bildungsbereich, in: Festschrift für Ernst Schütte, Frankfurt u.a. 1969, S. 83 ff.; ders., Bildungsplanung für das letzte Viertel des 20. Jahrhunderts, Vortrag anlässlich der Funktionärskonferenz der SPD Rheinhessen am 21.1.1970, vervielfältigt Mainz 1970
 - 4) Unlängst noch Hermann Sellschopp, DÖV 1971, S. 413 ff. Vgl. andererseits Ingo Richter, Zs.f.Pädagogik 1970, S. 821 ff., der aber auch auf die progressive Rolle des Rechts verweist.

schenden Grundeinstellung unter Politikern und Wissenschaftlern¹⁾ - das Für mehr als das Wider der Reform wurde noch stets mit pejorativ verstandenen weltanschaulich - politischen - ideologischen Etikettierungen versehen (als nichtideologisch, sondern pragmatisch, gilt meist der eigene Standpunkt²⁾).

Die heutige Reformdiskussion ist von diesen vereinfachenden Bezeichnungen nicht frei; doch hat sich das Kräfteverhältnis von Reformern zu Nichtreformern geändert (z.T. angenähert). Es wird bei ersteren überlagert von der grundsätzlichen Frage, ob die Schulreform als gesellschaftspolitische Teilreform dazu beitragen soll, das System zu erhalten

1) Vgl. z.B. Erwin Stein, Kritische Bemerkungen zum Baden-Württembergischen Entwurf eines Gesetzes zur Vereinheitlichung des Schulwesens (SchVOGE), in: Fragen der Freiheit, Folge 35 (1963), S. 3 ff.

2) Nachweise Kuhlmann, bei Robinsohn, Schulreform, a.a.O., insb. S. 1/88 ff., S. 1/120 ff.

oder zu überwinden¹⁾. Weder über den Weg der Systemerhaltung noch den der Systemveränderung herrscht Klarheit; und wenn hier u.a. der Versuch gemacht werden soll, über eine Grundgesetzinterpretation Begründungen für eine Schulverfassung zu suchen, die sich weit abhebt von der gegenwärtigen gesetzlichen Lage und auch von Reformen nur in Einzel-

-
- 1) Für Kapitalismus-Reform z.B.: Hildegard Hamm-Brücher, Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter, Reinbek 1971, insb. S. 143 ff. (S. 150); dies., Über das Wagnis von Demokratie und Erziehung, 2. Aufl., Frankfurt u.a. 1970, S. 18 f.; dies., Gesamtschule - Schule der Demokratie, in: Landeskongreß Gesamtschule 1971, Hrsg. Stadt Bochum, 1971, S. 19 ff., enthalten auch in: Hamm-Brücher, Unfähig zur Reform? a.a.O., S. 83 ff.; für Systemüberwindung z.B. Arno Combe/ Falk Riess, Schulreform als Moment gesellschaftlicher Veränderung, ebenfalls in Landeskongreß Gesamtschule, S. 35 ff., Deutsche Jungdemokraten Berlin (Hrsg.), Schule im Kapitalismus, Berlin 1970, insb. S. 18 ff.; Hermann Stichweh, Jungsozialisten zur Bildungspolitik, in: Norbert Gansel (Hrsg.), Überwindet den Kapitalismus oder Was wollen die Jungsozialisten? Reinbek 1971, S. 151 ff. S. auch die Beiträge in: Erziehung in der Klassengesellschaft, Einführung in die Soziologie der Erziehung, Hrsg. von Hans-Jochen Gamm, München 1970. mit Beiträgen von Johannes Beck u.a. Das Problem ist sehr vielschichtig, da die Begriffe "Antikapitalismus", "Systemüberwindung", "Reform", "Revolution" nicht hinreichend definiert sind. Es sei nur vermerkt, daß jenseits dieser Kontroverse auf der einen Seite die These vertreten wird, die Reform führe zur Revolution, wenn sie etwas an den Herrschaftsverhältnissen ändere; die Gegenseite sabotiert Reformen, um nachzuweisen, daß die kapitalistische Gesellschaft zur Reform nicht fähig sei. Man vergleiche einerseits die "Thesen gegen den Mißbrauch der Demokratie", Hrsg. vom Beirat für politische Fragen des Zentralkomitees der deutschen Katholiken, Bonn 1971, insb. S. 16 ff., S. 20 ff. und andererseits das Paper des Verbandes Nordbayrischer Schülerbasissgruppen (VNSB), Bildungskrise und Schülerbewegung, vervielfältigt vom Politischen Arbeitskreis Schulen, Bonn 1971. Beirat und VNSB können sich wechselseitig zu den Veröffentlichungen nur beglückwünschen. Differenziert zu den angedeuteten vier Konzepten die Deutsche Kommunistische Partei (DKP) in: Bildung - Gesellschaft - Zukunft, Vorschläge für ein demokratisches Bildungswesen, beschlossen auf der VI. Tagung des Parteivorstandes am 30./31. Mai 1970 in Düsseldorf, S. 14: "Eine demokratische Bildungsreform kann dabei weder durch systemimmanente ... Detailveränderungen, sondern nur in dem Maße verwirklicht werden, wie sie Teil des Kampfes um eine demokratische Alternative zur gesamten Politik der herrschenden Kreise ist" (Hervorhebung v. Verf.). Diese Zielvorstellung dürfte bekannt sein. S. Karl-Heinz Günter, Pädagogische Studententexte, Verlag Volk und Wissen, Ostberlin 1969.

punkten erreicht wird, könnte dies als anachronistischer Versuch interpretiert werden, jenseits der tatsächlich bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse ein Modell zu entwickeln, das gerade seines emanzipatorischen Charakters wegen keine Chancen hat, in einem überwiegend repressiven System verwirklicht zu werden, das aber durch seine Propagierung letztlich dazu beitragen kann, den Klassencharakter des Systems zu verschleiern, und damit wesentliche Ziele der Veränderung sowohl zu formulieren wie zu behindern.

Hier wäre anzumerken, daß weitgehende Alternativen nicht von einem Tag auf den nächsten zu verwirklichen sind und bei der plötzlichen Verwirklichung völlig "neuer" Konzepte oft genug alte Mängel unter neuen Zwängen gerechtfertigt werden. Umgekehrt aber kann eine Diskussion um die verfassungsrechtliche Relevanz erreichter Reformpositionen aufklärerisch wirken: eine Erkenntnis über Grundrechtsverwirklichung oder Verweigerung läßt sich stets nur an den Wertsetzungen des Systems selbst ableiten.

Ein Diskussionsbeitrag zur Schulreform kann daher die Berechtigung der Reform offen legen und untermauern helfen. An der Verwirklichung des Reformkonzeptes entscheidet sich, ob sich ein Staat als freiheitlich demokratischer Rechtsstaat ernst nimmt und sich selbst in Frage stellt oder ob er sich außer Frage stellen muß¹⁾ - d.h. hinter der Maske des Demokratischen sein totalitäres Gesicht verbirgt. Das hier Reflektierte braucht daher nicht nur als Argumentationshilfe zu dienen, sondern kann auch die Notwendigkeit demokratischer Aktionen begründen helfen. Das Grundgesetz ist nicht lediglich in dem Sinn instrumentalisiert, daß es nur der Aufrechterhaltung bzw. Verschleierung letztlich ökonomisch bedingter Machtverhältnisse dient. Bekanntlich enthält es keinerlei Entscheidung zugunsten einer bestimmten Form von

1) Peter Schneider, DUZ H. 12 (1971), S. 381 ff. (S. 382 f.)

Wirtschaftsverfassung¹⁾ oder Gesellschaftsordnung²⁾, wohl aber z.B. zugunsten der Grundrechte³⁾. So gilt es, jenseits von Begriffslarven in gesellschaftlichen Bereichen Orientierungsmarkierungen zu setzen, auf die sich die Entwicklung zubewegen soll. Hier vermag der verfassungsrechtliche Ansatz einiges - wenn er zur Wirklichkeit wie zur Problemlage offen bleibt⁴⁾, und wenn er berücksichtigt, daß die obersten demokratischen, freiheitlichen, rechtsstaatlichen und sozialen Prinzipien einer Verfassung nicht nur vertretbare Haltepunkte sind, gewissermaßen dogmatische Absicherung nach hinten und vorläufige Orientierungsdaten, entwickelt aus dem historischen Prozeß, sondern zugleich "Unruheherde"⁵⁾ im Hinblick auf die künftige Entwicklung. Aber auch praktische Schulverfassung ist ein Projekt, eines, dessen Resultate überschaubar und korrigierbar bleiben müssen und an dem die Betroffenen mitarbeiten, um gemeinsam zu lernen, gesellschaftliche Widersprüche aufzudecken und die Motivation zu bekommen, sie bekämpfen zu wollen. Ein Stück befreites Dasein steckt schon in der Lust, Systemzwänge am konkreten Sachverhalt bekämpfen zu wollen.

- 1) Vgl. Roman Herzog, JuS 1969, S. 397 ff. (S. 399) und Leibholz-Rinck, Grund-Gesetz-Kommentar, 4. Aufl. Köln-Marienburg 1971, Rdn. 7 Art. 12 (S. 265)
- 2) Vgl. Herzog, a.a.O., m.N.
- 3) Vgl. BVerfGE 4, S. 17 f.
- 4) Peter Schneider, Recht und Macht, Gedanken zum modernen Verfassungsstaat, Mainz 1970, Vorwort S. 12 f.
- 5) Schneider, Recht und Macht, a.a.O.; Schneider beruft sich im weiteren auf Hans Albert, Traktat über kritische Vernunft, Tübingen 1968. Das Gegenprinzip könne nur in unkritischem Dogmatismus oder in einer Form totalen Engagements bestehen (a.a.O., S. 15). Es ist richtig, daß unkritischer Dogmatismus eine Antithese zu kritischer Rationalität bildet. Doch Albert versteht seine Position gesellschaftspolitisch wertfrei, ist damit selbst ideologisch, wenn nicht totalitär. Daß Engagement und kritischer Rationalismus sich sehr wohl vereinbaren lassen, kann mit Hilfe der Sozialpsychologie nachgewiesen werden. Vgl. hierzu Josef Rattner, Der schwierige Mitmensch, Eltern und Freiburg i.Br. 1970, Über die Typologie des Geduldigen, S. 134 ff.; ders., Tiefenpsychologie und Politik, Einführung in die politische Psychologie, Freiburg i.Br. 1970, S. 134 ff., S. 135 ff. Maßgebend ist hiernach das Vorhandensein an Toleranz.

Von der Gegenposition, jener, die Helga Grebing als "konservativ" eingestuft hat¹⁾, wird der hier zu vertretende verfassungsrechtliche Ansatz möglicherweise nicht geteilt. So wurde einer früheren Darlegung, in der Schulverfassung sei de lege ferenda über den Status negativus und den Status activus hinaus den Freiheitsrechten eine aktive und positive Komponente in einem Status mixtus²⁾ zuzuerkennen, unterstellt damit werde das die Grundrechte konstituierende Rechtssystem aus den Angeln gehoben³⁾. Hier gilt es, Stellung zu beziehen. Denn in der Tat wird die Frage der Grundrechtsverwirklichung unter intraindividuellem wie transindividuellem Aspekt sub specie der Mitbestimmung zur Schlüsselfrage der Schulreform⁴⁾ die eine neue Durchleuchtung sub specie des Verfassungsrechtes nicht entbehren kann. Wenn man den Versuch, durch eine Neuverteilung der Kompetenzen in der schulischen Wirklichkeit zugunsten kooperierender und autonomer Gremien und auf Kosten der Schulverwaltung wie der

-
- 1) Helga Grebing, Konservative gegen die Demokratie, Konservative Kritik an der Demokratie in der Bundesrepublik, Frankfurt 1971. Danach ist Konservatismus eine "dem historischen Prozeß der Demokratisierung immanente Gegenbewegung" (a.a.O., S. 424). Diese Begriffseinengung ist für Deutschland wohl typisch und insoweit vom politischen Befund her gerechtfertigt. Zur konservativen Vielschichtigkeit vgl. Gerd-Klaus Kaltenbrunner, Konservatismus in Europa, Freiburg 1972
 - 2) So aber Peter Schneider, Pressefreiheit und Staatssicherheit, Mainz 1968, S. 40
 - 3) Hans-Ulrich Evers, Zur rechtsstaatlichen und demokratischen Ordnung des Schulverhältnisses in Baden-Württemberg, Gutachten im Auftrag des Landeselternbeirats Baden-Württemberg; gegen Lutz Dietze, Welche verfassungsrechtlichen Anforderungen sind unter dem Aspekt der Mitbestimmung von Schülern, Lehrern und Eltern an eine demokratische Regelung des Schulwesens zu stellen, Gutachten im Auftrag des Gesamtelternbeirats der Stadt Mannheim, 1. Aufl. Weinheim 1970, 2. Aufl. Weinheim 1971, in: Mitbestimmung in der Schule I und II, hrsg. vom Landeselternbeirat Baden-Württemberg; künftig abgekürzt: Mitbestimmungsgutachten, S. 48; dagegen Lutz Dietze, Gefährdung oder Sicherung des demokratischen und sozialen Rechtsstaats durch eine umfassende und weitgehende Fortentwicklung des Schulrechts? ebenda, S. 77 ff.
 - 4) Vgl. hierzu Knut Nevermann, Neue Sammlung H. 3 (1972), S. 230 ff.

Schulhierarchie mehr Demokratie zu verwirklichen, mit der Aura des Verfassungswidrigen¹⁾ umgibt und gelegentlich sogar die gesamte abendländische Tradition²⁾ zum Kronzeugen gegen eine Heranziehung des Grundgesetzes zur Rechtfertigung vermeintlich "radikalster Umwälzungsforderung" beschworen wird - so Wilhelm Hennis in einer Fußnote gegen Wolfgang Perschel³⁾, ist es vielleicht nicht unangebracht, zunächst Erben und Vertreter jener "abendländischen Tradition" zu Wort kommen zu lassen, die zudem vom Vorwurf, eine radikale Umstürzung der gesellschaftlichen Verhältnisse anzustreben, frei sind, und denen wohl kaum Verständnis für subversive Ideen nachgesagt werden kann: dem Erziehungs-Komitee der "Organisation for Economic Cooperation and Development"

-
- 1) Evers, a.a.O., S. 51 ff.; dagegen Dietze, Gefährdung oder Sicherung, a.a.O., S. 86 ff.
 - 2) Wilhelm Hennis, Demokratisierung. Zur Problematik eines Begriffs, in: Demokratisches System und politische Praxis der Bundesrepublik, Hrsg. von Gerhard Lehmbruch, Klaus v. Beyme und Iring Fetscher, Festschrift für Theodor Eschenburg, München 1971, S. 68 ff. (S. 78 ff.). Dieser Beitrag ist auch als Monographie erschienen (Köln und Opladen 1970)
 - 3) Hennis, a.a.O., in Fn. 19 aus S. 92 gegen Wolfgang Perschel, Die Rolle des Rechts bei der Demokratisierung der Schule, in: Demokratisierung der Schule, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, H. 81, Bonn 1969, S. 35 ff., abgedruckt auch in: RdJB 1969, S. 33 ff. Hier wird nach erster Quelle zitiert. Wie Hennis auch Hermann Sellschopp, RdJB 1970, S. 48 ff. (S. 51). S. stellt die Schule außerhalb des demokratischen Rechtsstaates; in demokratischer Zurückhaltung läßt er sich von Schulrechtsautoren nicht gern übertreffen.

(OECD - Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). Sein Bericht über die nationale Erziehungspolitik Westdeutschlands vom 4.11.1971¹⁾ ist als kompakte und kritische Darstellung von Bedeutung. Eine kursskizzenartige Skizzierung des OECD-Länderexamens, gelegentlich mit Ergänzungen versehen, soll gewissermaßen den Hintergrund der hier interessierenden Fragestellungen abgeben; von ihm ausgehend soll das Thema genauer eingegrenzt und die Forderung nach demokratischer Schulverfassung entwickelt und an einzelnen Punkten näher beleuchtet werden, ohne daß diese Abhandlung damit den Anspruch erheben könnte, alle Probleme von Relevanz zu untersuchen.

II. Bildungsreform als Mißverständnis

1. Der OECD-Bericht als bildungspolitische Bestandsaufnahme

Wenn hier anhand des OECD-Berichtes vom November 1971 auf die Eigenheiten unseres Bildungssystems referierend und kommentierend eingegangen werden soll, dann nicht mit der Absicht, eine lückenlose Problemdarstellung zu bieten. Aber es erscheint doch notwendig, Schulverfassung zunächst in ihren bildungspolitischen Kontext zu stellen; denn nicht das Recht bestimmt nicht die Bildungsreform, sondern folgt ihr nach²⁾, wiewohl diese bereits durch die verfassungsrechtlichen Wertentscheidungen vorprogrammiert wird.

a) Nichtreform als Vorwurf

Das OECD-Komitee kritisiert vor allem, daß unser Bildungssystem durch ein Nachhinken hinter den ökonomischen und so-

1) Organisation for Economic Cooperation and Development, Education-Committee Reviews of National Politics for Education, Germany, Examiners's Report and Questions Examiners Jack Embling (United Kingdom), Thorsten Huse'n (Sweden), Harold Noah (United States, Rapporteur), Alain Peyrefitte (France - Chairman), Fritz Stern (United States), Paris 4th November 1971, vervielfältigt; inzwischen ins Deutsche übersetzt. Hier wird nach dem Original zitiert.

2) Vgl. Otmar Ballweg, Rechtswissenschaft und Jurisprudenz, Basel 1970, S. 99

zialen Notwendigkeiten gekennzeichnet ist¹⁾. Die durch die Besatzungsmächte angeregte Reform sei nirgendwo begonnen worden, statt dessen habe man den Rechtszustand von 1920 aufgegriffen, ohne ihn weiterzuführen²⁾. (Wenn man bedenkt, daß zumindest in einigen Ländern zu Zeiten der Weimarer Republik die Wahl der Schulleiter gesetzlich verankert war³⁾ - über deren Einführung zur Zeit gestritten wird, - kann man sogar sagen, daß hier auf noch ältere Schulverfassungsmodelle zurückgegriffen wurde.⁴⁾)

Der Bericht vermerkt an Reformen seit 1920 lediglich die Einführung der Grundschule als allgemeine Schule, die Einrichtung der Realschule, die Ausdehnung der allgemeinen Schulzeit auf regelmäßig 9 Jahre, die Schulgeldfreiheit (ab 1950) und die Zurückdrängung der konfessionellen Kontrolle über Schulen und Lehrerausbildung⁵⁾. Fälschlich wird angenommen, die Subventionierung konfessioneller Schulen habe aufgehört⁶⁾.

Als wesentliche Reform wurde wohl die in der Nazizeit verfügte, freilich der Sache nach unnazistische Eingliederung des Berufsschulwesens in die Kultusverwaltung⁷⁾ übersehen, er-

1) OECD-Bericht, a.a.O., S. 5 f.

2) a.a.O., S. 4. (S. dazu auch Ingo Richter, DÖV 1968, S. 383 ff. (S. 389))

3) Vgl. Gesetz über die Selbstverwaltung der Schulen der Freien und Hansestadt Hamburg vom 12.4.1920, ABl. S. 517, §§ 18 ff.

4) Vgl. z.B. Gerhard Hahn, Das neue Schulverfassungsgesetz - ein fauler Kompromiß, vervielfältigt vom Philologenverband Hamburg im November 1971. Der Beitrag bezieht sich auf den erwähnten SPD-Entwurf der Hansestadt, welcher die Schulleiterwahl gem. Hamburger Tradition vorsieht. Vgl. im übrigen unten im Teil. B.

5) OECD-Bericht, a.a.O., S. 31

6) a.a.O., Vergleiche dagegen z.B. das Landesgesetz über die Privatschulen in Rheinland-Pfalz in der Fassung vom 15.7.1970 (GVBl. S. 232) oder das Gesetz über die Finanzierung der Ersatzschulen in NRW in der Fassung vom 7.4.1970 (GV NW S. 262)

7) Dazu Näheres bei Thomas Oppermann, Kulturverwaltungsrecht, Tübingen 1969, S. 205 f.

kannt jedoch wurde, daß dieser Bereich die Achillesferse des Bildungswesens darstellt¹⁾.

Damit werden die anderen Schularten nicht für erhaltenswert gehalten, denn insgesamt findet das dreigliedrige Schulwesen mit der Einteilung in Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien nur Kritik. Da die Durchlässigkeit zwischen den Schul-Typen nur auf dem Papier bestehe und der sog. 2. Bildungsweg zu atypisch sei, werde im Schulsystem eine Klassengesellschaft reproduziert wie produziert²⁾.

Auf eine Formel gebracht heißt das: "One set serves the educational needs of the leaders, the other serves the led". Gegenwärtig entsprächen die Schulen in ihrer Atmosphäre, den Zielen und ihrer Organisation den älteren frühkapitalistischen ökonomischen Bedürfnissen und Bedingungen. Die traditionelle Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung werde sich in Zukunft immer mehr verwischen³⁾.

Autoritäre Lehrer würden die Kinder dazu vorbereiten, autoritäre Arbeitnehmer oder autoritäre Aufsichtspersonen (Supervisors) zu werden. Drillmethoden bei der Unterweisung und das Fehlen von Chancengleichheit in der Berufsbildung werden als besonders negativ hervorgehoben⁴⁾. Die Curricula seien alle überholt⁵⁾. Die höhere Bildung sei nur das Vorrecht einer akademischen Ausbildung für 5-10 % der Schulbesucher⁶⁾.

1) OECD-Bericht, a.a.O., S. 11 ff., S. 60 f.

2) OECD-Bericht, a.a.O., S. 28

3) OECD-Bericht, a.a.O., S. 61

4) OECD-Bericht, a.a.O., S. 27

5) OECD-Bericht, a.a.O., S. 45

6) OECD-Bericht, a.a.O., S. 28

Über die bis vor kurzem als Regelfall praktizierte Ordinarienuniversität mit ihrem Prinzip einer paternalistischen Obrigkeit und dem typischen Privileg der Lehrfreiheit für die Hochschullehrer¹⁾ und der mit einer faktischen Statuslosigkeit erkaufenen Lernfreiheit der Studenten wird kritisch referiert²⁾.

Das deutsche Laufbahnsystem hält das Komitee für völlig veraltet³⁾. So spricht es von einer bei uns praktizierten Meritokratie⁴⁾, bei der das Amt wichtiger sei als der Sachverstand des Amtswalters. Wie teuer dieses Laufbahnsystem in Wirklichkeit ist, wird deutlich am Problem der Sitzenbleiber (bzw. drop-outs) und am Examensfetischismus⁵⁾.

Schließlich auch wird am deutschen Föderalismus getadelt, er sei nicht echt föderal, sondern verwirkliche nur statt eines nationalen Zentralismus elf regionale Zentralismen. Die Bürokratisierung unseres Schulwesens - bekanntlich spricht man auch bei uns seit Hellmut Beckers richtungsweisendem Aufsatz von der "verwalteten Schule"⁶⁾ - wird als übertrieben, ineffektiv und undemokratisch abgelehnt⁷⁾.

Das Komitee ist sich bewußt, daß diese Kritik z.T. ebenso an den Herkunftsländern der Kritiker geübt werden kann. Und möglicherweise ist auch der Einwand nicht unrichtig, daß zumindest in den französischen Schulen Disziplin, Drill

1) OECD-Bericht, a.a.O., S. 9

2) OECD-Bericht, a.a.O., S. 8 ff.

3) OECD-Bericht, a.a.O., S. 64 f.

4) OECD-Bericht, a.a.O., S. 50, S. 60

5) OECD-Bericht, a.a.O., S. 29, S. 42; vgl. auch Dietrich Goldschmidt, Die abgebrochene Ausbildung, in: Bildung - Die Grundlage unserer Zukunft, München 1968, S. 91 ff. (42. Sendefolge der Heidelberger Studioleitung: Johannes Schlemmer)

6) Hellmut Becker, Die verwaltete Schule (1954), in: Quantität und Qualität - Grundfragen der Bildungspolitik, 2. Aufl. Freiburg i.Br. 1968, S. 147 ff.

7) OECD-Bericht, a.a.O., passim

und Gehorsam so verbreitet sind wie bei uns. Aber auf Einzelheiten kommt es nicht so an - c'est le bouquet. Besondere Aufmerksamkeit wendet das Komitee dem Komplex Chancengleichheit zu: es findet hier die Klassenunterschiede ausgeprägt. Die Benachteiligung der Arbeiterkinder ist das hervorstechendste Kriterium.¹⁾ Während in den westlichen Nachbarländern alle oder fast alle Kinder von 3 - 6 Jahren in den Kindergarten gehen, besuchen bei uns nur ungefähr ein Drittel der Kinder diese Bildungsstätte - und das, wie der Bericht ausdrückl. vermerkt, im Lande Friedrich Fröbels²⁾. Da bekanntlich die Einstellung des Elternhauses das Hauptmotiv für die künftige Schullaufbahn darstellt³⁾, werden Unterschichtenkinder traditionell benachteiligt, deren Eltern unter dem Schultyp-Angebot jenes wählen, das ihnen am vertrautesten ist und das die wenigsten Belastungen für das Kind mit sich zu bringen scheint - die Hauptschule⁴⁾. Auch die Ausbildungskosten divergieren erheblich,

1) OECD-Bericht, a.a.O., S. 47

2) OECD-Bericht, a.a.O., S. 39

3) Helga Thomas, Allgemeinbildendes Schulwesen: Soziologische Aspekte der Schule als Organisation, in: Wolfgang Schulz, Helga Thomas, Schulorganisation und Unterricht, Heidelberg 1967, S. 9 ff. (S. 24; s. auch Beatrice Caesar, Autorität in der Familie. Ein Beitrag zum Problem schichtenspezifischer Sozialisation, Reinbek 1972, S. 121 ff.; Klaus Schleicher, Zs. f. Pädagogik, 9. Beiheft (1971), S. 227 ff. (S. 228 ff.); vgl. auch Rosemarie Klaus-Roeder, Familie und Schule, in: Lemberg, Bauer, Klaus-Roeder, Schule und Gesellschaft, Forschungsprobleme und Forschungsergebnisse zur Soziologie des Bildungswesens, Darmstadt 1971, S. 77 ff.

4) Helga Thomas, Soziologische Aspekte, a.a.O.

Hauptschüler auszubilden, ist leider sehr viel billiger als Gymnasiasten heranzuziehen¹⁾. Die Förderstufe als Instrument des Ausgleichs von klassenspezifischen Benachteiligungen wird mit einer Reihe von Wissenschaftlern²⁾ (- im Gegensatz zur hessischen Landesregierung -) nicht als besonders tauglich eingestuft³⁾.

Es wird ferner darauf hingewiesen, daß Geschlecht, Wohnort (Stadt/Land), Religion und Bundeslandzugehörigkeit (in Bayern erreichen die Hochschulreife nur 7,4 %, in Bremen 11,9 % der Schüler) die Chancen des Kindes auf höhere Bildung entscheidend beeinflussen⁴⁾. Nicht zu Unrecht hat man das Begriffspaar: uneheliche, katholische Tochter eines Gastarbeiters, deren deutsche Mutter bestenfalls Hauptschulabschluß, aber keine Berufsausbildung hat, auf dem Lande lebt und ganztags beschäftigt ist, versus in der Stadt lebendem, ehelich geborenem, evangelischer Akademikersohn, dessen Mutter Zeit für ihn hat, gebildet. Die Chancen von ersterer, die Hilfsschule zu absolvieren, sind ähnlich wie die des zweiten, das Abitur zu bestehen.

-
- 1) OECD-Bericht, a.a.O., S. 40 mit Verweis auf den Bildungsbericht 1970 der Bundesregierung, Tafel 17, S. 52
 - 2) S. Helmut Schelsky, Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform, 4. Aufl. Heidelberg 1967, insb. S. 26 ff.; Klaus Langner, Helmut Vorkauf, Soziale Koedukation in der Förderstufe: Hoffnung und Realität. Ergebnisse sozialpsychologischer Untersuchungen, Weinheim-Berlin-Basel 1970. Anders jedoch Fritz Uplegger und Hans Götz, Die förderstufenähnlichen Schulversuche in Hessen. Untersuchungen und Materialien zur Unterrichtsgestaltung und vergleichenden Leistungsmessung im 5. und 6. Schuljahr, Hannover 1963. Zweifel an der Stichhaltigkeit des Ergebnisses, wie sie Langner-Vorkauf äußern, scheinen nicht unbegründet.
 - 3) OECD-Bericht, a.a.O., S. 42; s. dazu H. Schelsky, Anpassung oder Widerstand, a.a.O.; Hanna-Renate Laurien, in: Hitpaß -Laurien-Mock, a.a.O., S. 92 f.
 - 4) OECD-Bericht, a.a.O., S. 43

Hinzu tritt nach Auffassung des Komitees, daß sich die Umwelt der Schule gewandelt hat; hervorgehoben wird die Bedeutung des Fernsehens, die der Schule oft jenen Unterhaltungswert nehme, den sie in fernsehlosen Zeiten wohl noch hatte¹⁾.

(Hier könnte man noch weitergehen und sagen, daß die Institution des Fernsehens auch politisch-pädagogisch wirkt: es gibt mit den Informationen zugleich die Gewißheit, daß der Informierte an den geschilderten Zuständen nichts ändern kann - verstärkt mithin einen bei uns zu beobachtenden, auf Passivität und möglichst geringes soziales Engagement gerichteten Trend²⁾).

Besonders vermerkt wird auch die Tatsache, daß unsere Schulen Halbtagschulen sind - d.h. die häusliche Lernsituation entscheidend wirkt in Hinblick auf den Schulerfolg³⁾. Der Kanon ließe sich beliebig fortsetzen, wichtigstes Argument wäre wohl der Hinweis, daß Proletarierkinder allein schon von ihren soziolinguistischen Voraussetzungen gegenüber der Mittelstandsinstitution "Oberschule" stark benachteiligt sind⁴⁾.

1) OECD-Bericht, a.a.O., S. 27

2) Hierdurch kann z.T. das Problem der Verbreitung des Drogenkonsums von Jugendlichen erklärt werden. S. dazu Manfred Franke, Gesundheit und Drogen als gesellschaftliches Problem, Beilage zu: Das Parlament Nr. 39 v. 25.9.1971, S. 17 und Lutz Dietze, GA 1972, S. 129 ff.

3) OECD-Bericht, a.a.O., S. 27

4) Siehe Basil Bernstein, Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens, in: Peter Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, 7. Aufl. Köln u. Opladen 1969, S. 52 ff.; Charlotte Wilkens, Die Schule als Mittelklasseninstitution, ebenda, S. 22 ff.; Ulrich Oevermann, Schichtungsspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission -4- Begabung und Lernen, Stuttgart 1968, S. 297 ff. Das Gutachten wird künftig abgekürzt mit: BR 4. Vgl. zu dem ganzen Komplex "Sozialisation und kompensatorische Erziehung", Beate Brüggemann, Gabriele Dombrowsky u.a., Sozialisation und kompensatorische Erziehung, Ein soziologisches Seminar an der Freien Universität Berlin als hochschuldidaktisches Experiment SS 1968 und WS 1968/69, Berlin 1969; Münchner Kollektiv, Zum Problem der Sozialisation im Kapitalismus, Alternative Bd. 14 (1971) H. 77, S. 71 ff.; Eike Brechstein, Die Sozialisation des Arbeiterkindes in Familie und Schule, Freiburg.i.Br. 1971; weitere Aufsätze zu diesem Themenkreis, in: Basil Bernstein u.a., Lernen und soziale Struktur, Aufsätze 1965-1970, Amsterdam 1970; s. auch Heinz Abels, (Hrsg.), Sozialisation in der Schule, Ergebnisse und Fragen eines Seminars, Kettwig 1971

Reformen wie Nichtreformen wollen freilich sorgsam geplant oder verhindert sein. Bei uns besteht vorzugsweise gegenüber präziser Planung prinzipielles Mißtrauen.

Die KMK hätte sich als Planungsinstrument verstehen können, aber ihre Konstruktion (Einstimmigkeitsprinzip und anschließende Ratifizierung in jedem Land) hindert sie daran.

Der Wissenschaftsrat (alleinzuständig für die Hochschulreform ist einseitig zusammengesetzt - seine Voten entbehren daher der informellen Verbindlichkeit¹⁾). Die Westdeutsche Rektorenkonferenz, deren Stellungnahmen doch eine gewisse Beachtung (freilich selten genug eine Berücksichtigung) erlangt haben (weshalb sie in der Sammlung v. Campenhausen-Lerche mitabdruckt sind²⁾), wird nicht erwähnt.

Der deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, eine Versammlung besonders konservativer Bildungsexperten, legte (1959) einen am dreigliedrigen Schulaufbau festhalten den Rahmenplan vor, der (bei Einbezug einer Förderstufe³⁾) im wesentlichen den Status quo zementierte, jegliche exakte und statistische Untermauerung seiner Vorschläge und Prognosen peinlich vermied und 1966 eines noblen und verdienten Todes starb⁴⁾.

Sein Nachfolger, der Deutsche Bildungsrat (Untergliederung: Bildungs- und Regierungskommission) hat den erwähnten Strukturplan vorgelegt, der alle ungelösten Probleme nicht alternativ löst, sondern ausklammert⁵⁾. Der von der Bundesregierung vorgelegte Bildungsbericht 1970 erscheint der OECD-Kommission als radikalere Version des Strukturplanes⁶⁾, aber

1) OECD-Bericht, a.a.O., S. 14

2) v. Campenhausen-Lerche, a.a.O., unter den lfd. Nrn. 1283 (2) ff.

3) Dagegen Helmut Schelsky, Anpassung oder Widerstand? a.a.O. S. 26

4) Kuhlmann, bei Robinsohn, Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß, a.a.O., S. 1/118 ff.

5) OECD-Bericht, a.a.O., S. 18

6) OECD-Bericht, a.a.O., S. 15

besondere Hoffnung setzt das Komitee auf die BLK, zumal dort nicht, wie in der KMK, einstimmig, sondern mehrheitlich (wenn auch mit 3/4-Mehrheit) entschieden wird (je 11 Stimmen für Bund und Länder)¹⁾.

Wie bekannt, hat sich dennoch eine Spaltung zwischen CDU-geführten Ländern und den anderen ergeben, die den Erfolg der BLK infrage stellen kann: wer soll für die Vorschule zuständig sein, der Sozial- oder der Kultusminister? Soll man die integrierte Gesamtschule als Regelschule einführen oder soll mit der integrierten Gesamtschule vorläufig nur experimentiert werden (so CDU/CSU²⁾ in Übereinstimmung mit den Arbeitgeberverbänden)? Oder ist statt dessen mit der CDU/CSU mehr Durchlässigkeit der drei Schulsysteme anzustreben? (Das Komitee ist hier sehr skeptisch und weist auf die falsche Alternative "Durchlässigkeit" oder "Integration" hin: was "besser" sei, sei letztlich eine Definition dessen, was man inhaltlich wolle.³⁾) Soll das 10. Schuljahr berufsbildend oder eher allgemeinbildend verlaufen? Wie soll die Integration beider Ausbildungsziele zustande kommen? Soll man experimentieren (CDU/CSU) oder mit der Integration sofort beginnen (SPD)? Wie steht es mit der Lehrerbildung? Soll man differenzieren nach Schul-

1) OECD-Bericht, a.a.O., S. 15. Praktisch stellt die BLK eine Große Koalition in Permanenz unter weitgehendem Ausschluß des liberalen Momentes dar. Typisch dürften daher für sie Sachdissense, Ausklammerungen ("dilatorische Formelkompromisse") sowie den Entscheidungen zugrunde liegende Motivunterschiede bleiben. Der ganzen Konstruktion nach ist die BLK als Ausweis föderativer Kooperation verunglückt. Ihre Ergebnisse stünden in Gefahr, im Zweifel nicht demokratischer, sondern etatistisch auszufallen.

2) OECD-Bericht, a.a.O., S. 24

3) OECD-Bericht, a.a.O., S. 58 f.

typen (CDU) oder Schulstufen (SPD)¹⁾? Offen sind auch die Finanzierungsprobleme. Trotz dieser Dissense wagen die Experten der OECD zu bezweifeln, daß die BLK scheitern könne ("approaches to education are so necessary in West Germany, we cannot believe that the BLK will fail in its work"²⁾). Man merkt den beschwörenden Unterton, und daß viele Chancen für dieses Scheitern gegeben sind, vermerkt mit umfangreichen Nachweisen Günter Kisker³⁾. Bei der Kostenfrage taucht das Problem auf, daß die benötigten Mittel von Bund und Ländern bereitgestellt werden müssen, wobei der Bund faktisch das Übergewicht hat⁴⁾, aber an die Sperrminorität der CDU- bzw. SPD-regierten Länder gebunden ist.

Daher scheinen sich, abgesehen von der Frage der Finanzierung, alle Probleme auf eine Kontroverse zuzuspitzen: Gesamtschule als Experiment oder Regelfall? Walter L. Bühl, obwohl Kritiker der Dreigliedrigkeit, weist darauf hin, daß auch die integrierte Gesamtschule nicht alle ihr gesteckten Ziele erreichen könne⁵⁾. Er deutet an, in ihr sollten sich widersprechende Ziele verwirklicht werden; er plädiert daher für eine Konvergenz der Systeme⁶⁾. Und Herbert Stubenrauch bringt die Widersprüche der Schulreform auf folgende vereinfachte Formel⁷⁾:

1) OECD-Bericht, a.a.O., S. 24 f.

2) OECD-Bericht, a.a.O., S. 25

3) Kooperation im Bundesstaat, a.a.O., S. 285 ff.

4) Kisker, Kooperation im Bundesstaat, a.a.O., S. 287 ff.

5) Walter L. Bühl, Schulreform. Daten, Fakten, Analysen. Eine soziologische Kritik zum Strukturplan des Bildungsrates, München 1971, S. 123 ff.

6) Bühl, Schulreform, a.a.O., S. 143 ff.

7) Herbert Stubenrauch, Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems, München 1971, S. 213

"Mobilitätssteigerung durch mehr Bildung, ja - teurere Schulen, nein; mehr und besser ausgebildete Lehrer, ja - entsprechend ausgestattete Hochschulen, nein; Leistungs-optimierung durch Kern-Kurs-Systeme und additive Gesamtschule, ja - kritisch-politischen Unterricht, nein; verbesserte Selektionsmechanismen, ja - optimale Förderung jedes einzelnen ungeachtet der Produktionsinteressen, nein; Schulreform, ja - Revolutionspädagogik nein."

Das Ergebnis der Gesamtschuldiskussion könnte durchaus ein Sowohl-als-auch sein - gewissermaßen John Kenneth Galbraith's Mc Landress-Dimension¹⁾ im Bereich der Bildungspolitik - eine politische Satire statt einer politischen Lösung. Diese Gedanken sollen an späterer Stelle noch einmal aufgegriffen werden.

b) Die Reformziele des OECD-Examens

Der Dogmatisierung des Drei-Klassen-Bildungssystems setzt das OECD-Komitee mit vielen Reformern ein Ziel entgegen: Modernisierung²⁾.

"The goal of good education in modern society is ultimately the development of the powers of the individual to live a creative and self-directed life; it is not simply the training of smoother, more valuable cogs to fit the giant industrial-commercial machine"³⁾.

Das bedeutet im einzelnen (1. Regel): Wissen ist nicht abfragbarer Stoff, sondern Methode. Es ist nicht wertvoller, Griechisch zu kennen als neue Sprachen, und Naturwissenschaften sind ebensowenig minderwertig wie creative Fächer

1) John K. Galbraith, Die McLandress Dimension (1962), München-Zürich 1970, insb. S. 12 ff., S. 25 ff.

2) OECD-Bericht, a.a.O., S. 26 ff.

3) OECD-Bericht, a.a.O., S. 13

(Kunsterziehung, Musik, Sport); ein Unterschied zwischen praktischer und intellektueller Intelligenz läßt sich nicht begründen¹⁾. Nicht aufs Gelernte kommt es an (Kulturtechniken ausgenommen), sondern auf die Lust am Lernen. Nicht die Vorbereitung auf einen Beruf wird Aufgabe der Ausbildung, sondern Befähigung zu vielen Berufen mit austauschbaren speziellen Wissensbereichen²⁾.

Die Verwissenschaftlichung der Schulbildung besteht darin, daß jene Erkenntnisse für möglich gehalten werden, "von denen sich unsere Schulweisheit" (d.h. dem national-kulturellen und traditionellen Katalog fester Wissensinhalte, die gepaukt, "gewußt" und abgefragt werden können) nichts träumen läßt: Wissenschaftlichkeit besteht in der Grundhaltung, von der Überholbarkeit und Überprüfbarkeit bzw. Falsifizierbarkeit von Ergebnissen und Tatsachen auszugehen³⁾. Diese Grundhaltung hat für die Organisation der Wissenschaft wie der Lernprozesse die größte Bedeutung. Der erforderliche Prozeß der Problem-, nicht Begriffsorientierung⁴⁾, das Verfahren der Diskussion, Nachprüfung, Widerlegung, Spezifizierung und Umformulierung von Erkenntnissen ist nicht möglich bei prinzipieller Aufrechterhaltung einer hierarchisierten Autorität⁵⁾.

Die 2. Regel: Alle Unterrichtsstufen sind gleichwertig und gleich wichtig. Das hat Konsequenzen sowohl für die Ausbildung, die Bezahlung der Lehrer⁶⁾ (und mutandis mutatis für

1) Vgl. Bühl, Schulreform, a.a.O., S. 40 ff.

2) OECD-Bericht, a.a.O., S. 34

3) Bühl, Schulreform, a.a.O., S. 58, OECD-Bericht, S. 30

4) Bühl, Schulreform, a.a.O., S. 59

5) Bühl, Schulreform, a.a.O., S. 58

6) OECD-Bericht, a.a.O., S. 31

die Ausdehnung von Art. 5 Abs. 3 GG (Lehrfreiheit) auf Lehrer¹⁾.

Dritte Regel: Aus dem Prinzip des Life-long-learning folgt, daß die Entscheidung für oder gegen einen bestimmten Bildungsweg so lange wie möglich offen bleiben muß²⁾. Andererseits muß anerkannt werden, daß die Lebens- und Lernbedingungen jedes Kindes verschieden sind, die Zwangsjacke eines einheitlichen Curriculumms muß vermieden werden (Stichwort "Individualisation").

Vierte Regel (in der Aufzählung des OECD-Berichts³⁾ steht sie sogar an erster Stelle): Das öffentliche Schulwesen muß um der politischen und sozialen Integration einer Gesellschaft willen so beschaffen sein, daß es ein Ensemble gemeinsamer Einrichtungen für alle Kinder unbeschadet ihrer Herkunft etc. darstellt; die Entfaltungen individueller Talente und Begabungen und die Verfolgung spezifischer Neigungen hat innerhalb der Schule zu erfolgen; eine Trennung in verschiedene Schultypen mit unterschiedlichem Prestigewert ist daher abzulehnen.

Ein System mit dem "Zwang permanenter Orientierung nach oben", der für die traditionellen Schultypen⁴⁾, leider aber auch für die Förderstufe⁵⁾ und integrierte Gesamtschulen⁶⁾

1) Diese Konsequenz sah die OECD-Kommission wohl nicht.
Auf sie soll jedoch unten im Teil B ausführlich eingegangen werden.

2) OECD-Bericht, a.a.O., S. 31

3) OECD-Bericht, a.a.O., S. 29

4) Vgl. Gamm, Kritische Schule, a.a.O., S. 17 ff., S. 41 ff.

5) Langner/Vorkauf, Soziale Koedukation in der Förderstufe a.a.O., S. 8 und passim

6) Stubenrauch, Gesamtschule, a.a.O., S. 208 ff.

typisch ist, soll gerade vermieden werden; das ist der Hintergrund des vielstrapazierten Begriffs von der Gleichheit der Bildungschancen¹⁾, wie er gemäß dem OECD-Länderexamen exemplarisch an drei Modellen von Chancengleichheit (aus einer Vielzahl der möglichen) dargelegt werden soll.

c) Die Problematik der Chancengleichheit

Der OECD-Bericht vergleicht das Schul-System mit einem Wettbewerb beim Hindernislauf²⁾.

Im ersten Modell geht man von geringen sozialen oder ökonomischen Veränderungen der Gesellschaft aus. Hier bekommen fast alle Kinder der privilegierten Klassen, aber nur die fähigsten (d.h. anpassungsfähigsten) Kinder der unterprivilegierten Schichten das "starting ticket" for the Race"; die Zulassung zur weiterführenden Schule. Das System ist in Bezug auf eine ausgewählte Gruppe fair; doch nur die Besten nehmen die Hürden. Jeder hat gewissermaßen die "gleiche Chance des Scheiterns"³⁾.

Das zweite Modell dient einer Gesellschaft, deren Bedarf an technischer Effizienz höher ist. Hier werden alle Talente gebraucht. Auch hier bleibt der Charakter des Hürdenlaufs, aber nun haben alle Kinder eine Aufstiegschance. Der Wettbewerb ist nicht durch eine Laufbahn für alle gekennzeichnet, sondern mehrere Wege, die zum Ziel führen, werden angeboten; sie haben unterschiedlichen Prestigewert. Das Modell kann danach unterteilt werden, ob und inwieweit die Schulabschlüsse unterschiedlichen Wert besitzen⁴⁾. (Die Mehrheit unserer Reformer ist laut OECD-Bericht nur an einem Minimum von Verwirklichung des zweiten Modells interessiert⁵⁾, was eine **Differenzierung** der Bildungswege mitumschließt.) Von daher

1) Vgl. Art. 11 Abs. 1 Verf. BW; Art. 128 Abs. 1 Verf. Bayern, Art. 27 Verf. Bremen, Art. 8 Abs. 1 Verf. NRW

2) OECD-Bericht, a.a.O., S. 34

3) OECD-Bericht, a.a.O., S. 35

4) OECD-Bericht, a.a.O., S. 36

5) OECD-Bericht, a.a.O., S. 37

wird jeder Schüler um einer Erreichung des besten Kurses, der weiterführendsten Schule, desqualifiziertesten Abschlusses willen gefördert; wer weniger schafft, ist - weil später weniger verwertbar und einsatzfähig - schlechter dran, gebraucht wird aber auch er. An diesem Verfahren wird auch von links Kritik geübt: "Dieses Vorgehen steht in genauer Analogie zu Rohstoffverarbeitung in der traditionellen Technik; da in diesem Fall die Rohstoffquellen begrenzt sind, muß auf Weiterverwertung des möglichen Abfalls geachtet werden¹⁾.

Das dritte Modell bricht mit den herkömmlichen Vorstellungen. Die Gesellschaft hat ein so hohes Niveau erreicht, daß bei materiellem Wohlstand und psychischer Reife neue Ziele der Schule gesetzt sind. Zwar werden Ausgebildete weiterhin gebraucht; unterschiedlich aber nun wird der Prozeß des Lernens mit zum Hauptinhalt: das bedeutet aktive Partizipation der Schüler in allen (pädagogischen wie organisatorischen) Angelegenheiten der Schule.

Nicht Wettbewerb soll charakteristisch sein, sondern Kooperation. Alle Talente werden nicht mehr bloß für den technischen Fortschritt eingesetzt, sondern dienen dem kulturellen ebenso; manche Begabungen machen möglicherweise die Welt "nur" bunter und menschlicher²⁾. Am Ende gibt es keine Gewinner oder Verlierer im traditionellen Sinn³⁾. Dieses Modell soll dem OECD-Bericht entsprechend in Schweden bereits realisiert werden; und mit ihm verschwinden Examina, Prüfungen und Sitzenbleiben; statt dessen werden

1) SDS Konstanz, sog. Unterrichtstechnologie-Paper, 1969 masch. vervielfältigt; enthalten in: Friedhelm Nyssen (Hrsg.), Schulkritik als Kapitalismuskritik, Göttingen 1971, S. 60 ff. (S. 71)

2) OECD-Bericht, a.a.O., S. 36

3) OECD-Bericht, a.a.O., S. 37

andere Fähigkeiten gefördert, die beim herkömmlichen Lernen nur minimal, und beim Lernen mit Lernmaschinen erst recht nicht entwickelt werden, Tätigkeiten wie: begründen, überlegen, erfinden, untersuchen, definieren, kritisieren, besprechen, nachdenken, zusammenfassen, transferieren; sie sind bislang in der Unterrichtstechnologie selten oder kommen gar nicht vor¹⁾.

Zu den Fähigkeiten, die im Modell 3 besonders entwickelt werden, gehört nach dem OECD-Bericht die Entwicklung der Unterrichtung von Schülern durch Schüler - wohl kaum zur finanziellen Entlastung der Schule, sondern zur Einübung einer sozialen Grundtugend. Wie gering sind doch bislang die didaktischen Fähigkeiten entwickelt, Meinungen und Wissensinhalte untereinander zu vermitteln²⁾.

Wenn in dieser Abhandlung für ein Mischsystem aus Modell 2 und Modell 3 plädiert wird, dann aus der Einsicht, daß ein Mehr auf wenig Verständnis stoßen und keine Realisierungschance finden würde, ein Weniger aber weder den Anforderungen der Gesellschaft wie der wissenschaftlichen Entwicklungsfähigkeit und Fähigkeit zur Selbststeuerung (Feedback) des Schulwesens genügen würde.

d) Weitere Reformaspekte

Wenn der OECD-Bericht für Gesamtschulen plädiert, so selbstverständlich in der Form der Ganztagschule (um die Benachteiligung der Schüler aus den ärmeren Bevölkerungsschichten durch Mangel an ungestörtem Arbeitsplatz, Mangel an Förderung bei den Hausaufgaben) auszugleichen³⁾. Hervorragende Bedeutung weist er der Lehrerbildung zu; von der Qualität der Lehrer, insb. deren nicht-autoritärem Erziehungsstil hänge die Chance der Schulreform als Erziehungsreform entscheidend ab⁴⁾.

1) Hartmut v. Hentig, Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart 1971, S. 78 f., S. 80 f., S. 86 ff., S. 89 f., S. 92 ff.

2) OECD-Bericht, a.a.O., S. 37

3) OECD-Bericht, S. 61

4) OECD-Bericht, S. 88

Und so werden Befürchtungen gehegt, mancher linksstehende junge Lehrer könne ähnlich dogmatisch und autoritär fixiert sein wie sein Vorgänger, der politisch rechts stand¹⁾. Aber auch der traditionelle Leistungsbegriff wird kritisiert. Werde über die Leistungsfähigkeit eines Kindes zu früh entschieden, so wirke diese Entscheidung als Prophezeiung, die sich selbst erfülle²⁾.

Als verunglückte Reform wird die bisherige Pseudo-"Verwissenschaftlichung" der Grundschule angesehen, deren Endergebnis vorläufig in einer Überladung des Curriculums liegt³⁾ (und damit den Kindern die Lust am Lernen gründlich vergällen kann - ein bis zwei Stunden Schularbeit sind zu viel für ein 7- bis 9-jähriges Kind; die häuslichen Verhältnisse werden noch prägender, die Klassenunterschiede noch bestimmender für die künftige Schullaufbahn und damit die Lebenschancen)⁴⁾.

Nicht zuletzt deshalb fordert der Bericht ein Mehr an Mitbestimmung für Schüler, Lehrer und Eltern und die Bildung von Eltern-Lehrer-Gruppen⁵⁾, die bei uns bislang selten genug bestehen⁶⁾. Diese Eltern-Lehrer-Gruppen sind für die

1) OECD-Bericht, a.a.O., S. 67, S. 88

2) OECD-Bericht, a.a.O., S. 55. Dieser Aspekt wird übersehen von Hanna-Renate Laurien, Der Weg zum Abitur, Frankfurt und Hamburg 1970, S. 15, die die Problematik frühzeitiger Begabungserkenntnis lediglich für ein Problem richtigen Testens hält. Vgl. dies. in Hitpaß, Laurien, Mock, Dreigliedriges Schulsystem oder Gesamtschule?, a.a.O., S. 65

3) OECD-Bericht, a.a.O.; als negatives Beispiel s. die sich gutgemeinten Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule - Schulversuche in Nordrhein-Westfalen, Hrsg. v. Kultusministerium NRW, Wuppertal u.a. 1969

4) Helmut Schelsky, Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957, S. 17

5) OECD-Bericht, a.a.O., S. 88

6) Vgl. aber den Arbeitskreis kritischer Eltern und Erzieher im Bodenseeraum, Geschäftsstelle Gottmadingen, Heilsbergweg 23 a und sein Memorandum über Verbesserungsmöglichkeiten im derzeitigen Schulsystem (o.J. - 1971)

gegenseitige Information unbedingt erforderlich; ob sie in der Lage sein werden, auf eine reformbereite Kultusbürokratie nur mit der Rationalität ihrer Argumente einzuwirken, darf nach den gemachten Erfahrungen stark bezweifelt werden¹⁾.

Besonders Gewicht legt der Bericht auf die "vocationalisation", d.h. den Einbezug berufsbezogener Fächer in die allgemeine Ausbildung und als Qualifizierung für akademische Studien²⁾.

e) Zur Gefahr einer Überproduktion von Gebildeten

Diese Gefahr wird bei uns oft genug beschworen, und damit Investitionen im Bildungssektor als möglicherweise ineffizient geschildert. Was nütze es dem Kind, die beste Ausbildung genossen zu haben, wenn es anschließend gezwungen sei, unterwertige Arbeit anzunehmen³⁾?

Der OECD-Bericht kommt jedoch zu dem Ergebnis, daß es bislang kaum gelungen sei, sinnvolle Bedarfsprognosen zu entwickeln. Mit der Herausbildung eines "akademischen Proletariats" sei jedoch - gemessen am Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften in Deutschland - mit Sicherheit nicht zu rechnen⁴⁾. (Daß aber Bedarfsplanungen, Schul- und Gesellschaftsreform einander zugeordnet (nicht: untergeordnet)

1) S. das eben erwähnte Memorandum, a.a.O., Anhang

2) OECD-Bericht, a.a.O., S. 95

3) Exemplarisch: Die Ausgangssituation aus der Sicht der Unternehmer, in Politischer Arbeitskreis Schulen (Hrsg.), Materialien zur Bildungsreform, Bonn 1971, S. 29 ff.; vgl. auch die Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft hessischer Industrie- und Handelskammern zum Entwurf eines Gesetzes zur Änderung der Hessischen Schulgesetze (o.O. - 1968); hier wird das bestehende System verteidigt, weil es bislang (für wen?) effizient gewesen sei. In diesem Sinn auch Helmut Schoeck, zuletzt in dem Pamphlet: Ist Leistung unanständig? 3. Aufl. Osnabrück 1971, S. 37 ff. und passim.

4) OECD-Bericht, a.a.O., S. 90 f., S. 96

werden können, ergibt sich aus dem Gutachten von Wolfgang Armbruster¹⁾.

Dieser kommentierte Blick von außen durch das OECD-Länderexamen soll durch Beiträge aus dem nationalen Bereich weiterergänzt werden.

2. Der Stand der Reformdiskussion

Auch wer mit Aufmerksamkeit seit vielen Jahren die Diskussion um das für und wider der Gesamtschule und Schulreform mitverfolgt und z.T. mitbeeinflusst hat²⁾, muß angesichts der Fülle von Abhandlungen und Beiträgen zu diesem Problemkreis vor dem Versuch einer systematischen Auswertung kapitulieren. Über die plakativen Ziele der Reform herrscht Einigkeit: Chancengleichheit, Selbstbestimmung, Demokratisierung, Lifelong-learning als Grundhaltung, Effizienz³⁾. Wer aber in die Begriffsblasen hineinsticht, über den ergießt sich ein Wust von Erklärungen, Deutungen und Widersprüchlichkeiten. Einige sollen daher herausgegriffen werden:

-
- 1) Wolfgang Armbruster, Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung. Eine kritische Analyse, Hrsg. vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1971, Studien und Berichte, Bd. 23. Vgl. hierzu auch H. Becker, Universitas 1972, S. 21 ff.
 - 2) Z.B. durch das mit einer Arbeitsgruppe von Eltern, Lehrern Schülern und jungen Wissenschaftlern erarbeitete "Modell einer demokratischen Schulverfassung", Mainz 1970, hrsg. Lutz Dietze, enthalten auch in: Theodor Wilhelm (Hrsg.) Demokratie in der Schule, Paedagogica Bd. 7, Göttingen 1970, S. 242 ff. - ; und durch die Gutachten für den Gesamtelternbeirat der Stadt Mannheim bzw. den Landeselternbeirat Baden-Württemberg (a.a.O.)
 - 3) Vgl. Ernst Elitz, Interviews mit den Abgeordneten Martin Grüner (FDP), Prof. Dr. Ulrich Lohmar (SPD) und Dr. Bernhard Martin (CDU), in: Dohnanyi, Die Schulen der Nation, a.a.O., S. 221 ff. (S. 223)

a) Begabung

Nachdem dank der umfangreichen Dokumentation des Deutschen Bildungsrates in Band 4 der Studien der Bildungskommission "Begabung und Lernen"¹⁾ langsam bekannt wurde, daß Begabung in hohem Maße von der sozialen Umwelt her geprägt und entwickelt wird (oder auch nicht), ist der Streit "Anlage versus Umwelt" durch einen Beitrag Arthur Jensens wieder aufgebrochen²⁾; seinen Untersuchungen an Negern und Mexikanern in USA zufolge sind diese weniger begabt; überhaupt sei Begabung nur zu 20 % entwickelbar. Hartmut von Hentig verweist in Erwiderung auf Jensen auf die Tatsache, daß die soziale Umwelt der Probanden "erblich" gewesen sein dürfte (die unterprivilegierten Schichten regenerieren sich) und meint, selbst wenn lediglich 20 % der menschlichen Intelligenz durch Maßnahmen gefördert werden könnten, wäre alles daran zu setzen, dies zu tun³⁾.

Bei der Begabungsmessung durch Zensuren, Eignungsurteile, Aufnahmeprüfungen, Probeunterricht etc. hat sich ergeben, daß der ihr zugesprochene Prognosewert äußerst gering ist - womit die verwaltungsrechtliche Begründung für die Zulässigkeit der negativen Auslese in den Schulen ohne Grundlage bleibt und, worauf Ingo Richter hingewiesen hat, die positive Auslese genau so fragwürdig wird⁴⁾.

-
- 1) Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission -4- "Begabung und Lernen", Stuttgart 1969, s. auch Dietze, Einleitung zum Modell einer demokratischen Schulverfassung, a.a.O., S. 13 m.w.N.
 - 2) Arthur Jensen, Harvard Educational Review, Winter 1969, S. 1 ff. - zit. n. Hartmut v. Hentig, Neue Sammlung 1971, S. 51 ff. (S. 52)
 - 3) v. Hentig, Neue Sammlung 1971, S. 71
 - 4) Richter, Zs. f. Pädagogik 1970, S. 821 ff. (S. 838) m.w.N.

Eine Reihe von Länderverfassungen räumt dem jungen Menschen ausdrücklich "das Recht auf eine seiner Begabung entsprechende Ausbildung" ein (so z. B. Art. 11 Abs. 1 der Landesverfassung von Baden-Württemberg¹⁾).

Offenbar gingen die Verfassungsgesetzgeber dabei von einem Begabungsbegriff aus, der eher statisch und anlagebedingt war und von dem aus eine frühe Differenzierung des Schulwesens auch gerechtfertigt werden konnte, der jedoch seine zentrale Bedeutung heute verloren hat, seit wir wissen, daß die Fähigkeiten zu lernen und Wissen zu erwerben von anderen Faktoren entscheidender geprägt werden²⁾.

b) Bildung

"Allgemeinbildung" im Gegensatz zu "Spezialbildung" wird als Merkmal der höheren Schule gesehen³⁾, obwohl heutige Bildung eher problemorientiert verstanden werden muß⁴⁾ und obwohl die Vertreter der Gymnasiums-idee heute das allgemeine Bildungsziel dieser Schule oft nur als "Summe der fachlichen Bildungsziele" umschreiben können. "Bildung" durch Addi-

1) Vgl. auch Art. 128 Abs. 1 Verf. Bayern, Art. 27, Verf. Bremen; Vorspruch Abs. 3 Satz 3, zweiter Halbsatz der Verf. von Hamburg; Art. 95 Abs. 1 Satz 3 Verf. Hessen; Art. 6 Abs. 1 Satz 2 Verf. NRW; Art. 31 Verf. Rh.-Pf.; Art. 27 Abs. 5 Verf. Saarland

2) Vgl. statt vieler Heinrich Roth, Einleitung und Überblick zu: Begabung und Lernen, BR -4- S. 17 ff.; m.w.N. und Bühl, Schulreform, a.a.O., S. 174 ff.

3) Ernst Höhne, in: Hans Scheuerl, Probleme der Hochschulreife, Bericht über die Verhandlungen zwischen Beauftragten der ständigen Konferenz der Kultusminister und der Westdeutschen Rektorenkonferenz, 1958-1960, Heidelberg 1962, S. 27; dagegen Hartmut von Hentig, Universität und Höhere Schule, Gütersloh 1967, S. 16 ff.

4) Vgl. H. v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, a.a.O., S. 18, S. 21 ff.

tion der Bildungselemente ist aber ein Unding¹⁾. So hat z.B. Latein, ehemals Kommunikationsmittel der Gebildeten, seinen Platz eingebüßt; aber an seine Stelle ist das Erlernen wissenschaftlicher Methodik getreten; daneben soll verwiesen werden auf die Bedeutung von Wissenschaftssprache und Symbolen. Nur soweit in diesen Bereichen etwas vom Gymnasium geleistet wurde, konnte es (und hat es) auf die Universität vorbereitet²⁾. Bildung weist sich daher aus durch die ihr zugrunde liegende und angewandte wissenschaftliche Methodik (!)³⁾.

Ganz und gar übersehen wird, welche Bildungsinhalte bei uns durch das Schulsystem, das auf individualisierter Leistung aufbaut, unterdrückt werden, z.B. jene der "Sensitivität und Solidarität"⁴⁾, Tugenden, die wohl früher in christlichen Bildungsstätten der vorindustriellen Zeit gepflegt worden sind.

c) Der Begriff der Leistung und das Curriculum

Ersterer Begriff ist besonders umstritten.

Denn wenn es darauf ankommen soll, die Schule "leistungsfähig" zu machen, fragt sich nicht nur, was damit eigentlich gemeint ist, wem diese "Leistungsfähigkeit" dienen soll, sondern auch wie sie erbracht und gemessen werden kann⁵⁾. Schon das kleine Kind ist Lehrerlaunen relativ hilflos ausgesetzt⁶⁾

1) Nachweise bei Bühl, Schulreform, a.a.O., S. 176

2) siehe Bühl, Schulreform, a.a.O., S. 187

3) v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, a.a.O., Dietze, Einleitung zum Modell einer demokratischen Schulverfassung, a.a.O., S. 17

4) Vgl. Hartmut v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, a.a.O., S. 93 ff.; vgl. auch Johannes Ernst Seiffert, Unterdrückte Bildungsinhalte aus Geschichte und Kultur - ihre Bedeutung im Neuaufbau des Curriculum und der Lehrerbildung, hrsg. als Manuskript von der RKJ Mannheim, o.J. (1971), S. 11 ff.

5) Theodor Sander, Hans.-G. Rolff, Gertrud Winkler, Die demokratische Leistungsschule. Zur Begründung und Beschreibung der differenzierten Gesamtschule, Hannover u.a. 1967; dagegen Stubenrauch, Gesamtschule, a.a.O., S. 67 ff.

6) Vgl. Josef Rattner, Aggression und menschliche Natur, Olten und Freiburg i.Br. 1970, S. 200

Es verliert seine kindliche Spontaneität, aus eigenem Antrieb etwas zu tun; mit ihr rechnet die Schule gar nicht¹⁾. Wenn Ehrgeiz mehr gezüchtet wird als Kooperation, Hilfsbereitschaft und soziale Verantwortung²⁾, wirkt die Angst, ein Versager zu sein, prägend; auch sie hemmt die Möglichkeit zu sozialer Interaktion und Kommunikation. "Jedermann betont Josef Rattner, "ist durch die Schule lebenslänglich gezeichnet - sein Gemüt hat für dauernd die Eigenschaften des "Schülers" erworben, der er sein mußte"³⁾.

Wenn ein Kind lernt, inwieweit Macht und Autorität die menschlichen Beziehungen bestimmen und nicht Vertrauen und Toleranz⁴⁾, denn wird seine Entwicklung, die ja weitgehend identisch ist mit seinem sozialen Lernen und Reifen⁵⁾, davon beeinflußt. Dies um so mehr, als Lernen nicht nur ein qualitatives Problem ist, sondern auch durch seine Quantität zum Problem wird.

Karlheinz Ingenkamp hat nachgewiesen, daß die Anforderungen an den Schüler wie die Schulleistungen im traditionellen Schulsystem gegenüber früher entschieden gestiegen sind⁶⁾,

1) Rattner, Aggression und menschliche Natur, a.a.O., S. 20

2) Rattner, Aggression und menschliche Natur, a.a.O., S. 73 S. 201

3) Vgl. Rattner, Aggression und menschliche Natur, a.a.O., S.73 und S. 199; vgl. auch Erik H. Erikson, Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1965, S. 243; vgl. auch Adam Bau Zur Soziologie des Schülers, in: Lemberg, Bauer, Klaus-Roeder, Schule und Gesellschaft, a.a.O., S. 27 ff.

4) Rattner, a.a.O., Aggression und menschliche Natur, S. 149 f. So auch Erik H. Erikson, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1966, S. 95

5) Rolf Oerter, Moderne Entwicklungspsychologie, 4. Aufl. Donauwörth 1969, S. 60 ff.

6) Karlheinz Ingenkamp, Schulleistungen damals und heute, Weinheim u.a. 1967

so daß der von der Universität oder sonstwo beklagte "Niveauverlust"¹⁾ unserer Abiturienten mithin auf einem Vorurteil beruht - oder auf der (späten) Erkenntnis, daß gymnasiale Ausbildung doch nicht so viel taugt, wie ihre Vertreter behaupten²⁾. Gewißheit besteht inzwischen auch, daß die Fehlerquellen bei der traditionellen Feststellung der Schulleistung so gewaltig sind, daß an sie geknüpfte Rechtsfolgen (z.B. Numerus clausus) ohne brauchbare Grundlage ergehen³⁾ (sachfremde Grundsätze sind für die Beurteilung oft ausschlaggebenders als die Schulleistung selbst) - woraus der (falsche) Schluß gezogen wird, es komme darauf an, Lern- und Leistungsverfahren objektivierbar zu machen (durch Tests, Festlegung einer Bezugsperson, Zentralabitur etc.⁴⁾ und den Einsatz von Lernmaschinen mit genormten Curricula). Der Leistungsdruck unseres Bildungssystems beschwört die Gefahr, daß mit dem Lernen das Lernen verlernt wird; damit geht das Risiko einher, daß von manchen antithetisch abgeleitet, aus falsch verstandenen Marcuseziten⁵⁾ - eine Ideologie der Leistungsverweigerung entwickelt wird. (Schul- und Kultusverwaltungen haben sich zunehmend mit kollektiven wie individuellen Leistungsverweigerungen zu beschäftigen⁶⁾). Hinter

1) Vgl. Scheuerl, Probleme der Hochschulreife, a.a.O., S. 93 ff.

2) Siehe die EntschlieÙung Nr. 4 der Bundesveränigung der Oberstudiendirektoren, Bundestagung in Würzburg v. 21.10. 1971, ohne Seite, vervielfältigt; enthalten in: Die Höhere Schule, H.1 (1972), S. 17 f.

3) S. dazu Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.), Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim, u.a., 2. Aufl. 1971; s. auch Dietze, Einleitung zum Modell einer demokratischen Schulverfassung, a.a.O., S. 31

4) S. Horst Mastmann, Differenzierung und Individualisierung in der Gesamtschule, Schwalbach 1971, S. 108 ff.

5) Hedonismus ist Lebenslüge, s. dazu Herbert Marcuse, Zur Kritik des Hedonismus, in: Kultur und Gesellschaft, 8. Auflage. Frankfurt 1968, S. 128 ff.; Helmut Waldmann, Phantastika im Untergrund. Zum psychiatrischen Verständnis des Rauschmittelgebrauches Jugendlicher, 2. Aufl., Bonn 1971, insb. S. 33 ff.; Dietze GA 1972, S. 129 ff. (S. 152)

6) Sie reagieren oft repressiv. Vgl. Entwurf eines Erlasses d. Staatssekretärin Dr. Laurien vom 19.4.71 (IV A 1 Tgb. Nr. 1000); er ist 10 Monate später in Kraft getreten.

* XM Rh.-Pf.

diesen verbirgt sich nicht so sehr ein Protest gegen Leistung an sich, denn nichts ist natürlicher für einen Heranwachsenden, als Leistungen zu erbringen und dadurch sozial bestätigt zu werden, sondern die Verweigerung richtet sich gegen die "Qualfixiertheit" der Leistung. Überforderung der Schüler durch Leistungsstreß ist allgemein die Grundursache für Schülerproteste und Schulkonflikte¹⁾.

Hartmut von Hentig²⁾ hat auf eine oft übersehene Binsenwahrheit hingewiesen, nämlich, daß alle wissenschaftlichen Curricula den Charakter eines Programmes haben: eines vorgeschriebenen Ablaufs. Abweichungen führen aus ihm heraus oder sind ihrerseits programmiert, nämlich vom Hersteller vorgesehen und damit verallgemeinert. Praktisch ist der Lernvorgang auf einen optimalen "Verlauf" abgestimmt, dessen Kriterien einer traditionellen, meist quantitativen Vorstellung vom Lernen entsprechen. Wissenschaftlich gesicherte Curricula sollen Unordnung, Zufälle, Spontaneität, Widersprüche, Irrtümer und Umwege so weit wie möglich ausschließen oder doch auf schnellste Weise beiseite räumen. Wo lernt der Schüler improvisation für Lagen, in denen er keine deutlichen Mittel-Ziele und Voraussetzungen voraussetzen kann! Wo wird die Intuition gelernt, die wir im Leben ebenso brauchen wie positive Kenntnisse?³⁾

Der Schüler, dem die wenigen Freiräume der alten Schule (Stunde verdösen, Bummeln etc.) auf diese Weise genommen werden, fühlt sich vom technischen Lernapparat und dem ihm zugrundeliegenden Lernsystem überfordert und entwürdigt. (Erklären sich hieraus die verbreiteten und kostspieligen Zerstörungsaktionen gegen technisch hochwertiges Material⁴⁾).

1) Vgl. Stubenrauch, Gesamtschule, a.a.O., S. 213 ff.

2) v. Hentig, Cuernavaca, a.a.O., S. 85 f.

3) v. Hentig, Cuernavaca, a.a.O., S. 89 f.

4) Vgl. "Der Spiegel" Nr. 14 v. 27.3.1972, S. 52 ff. (S. 74 ff.). Allerdings ist der "Spiegel" der Frage in dieser Richtung nicht nachgegangen

d) Zum Verhältnis von bisherigem Schulsystem und der Gesamtschule insb. unter organisatorischem Aspekt

aa) Das gegenwärtige System

Nachdem schon einiges über die grundlegend unterschiedlichen Positionen in der Bildungspolitik referiert wurde, scheint es zweckmäßig, das organisatorische Grundschemata für dreigliedriges Schulsystem¹⁾ und Gesamtschule²⁾ kurz zu skizzieren; es wird dann klarer, welche tiefgreifenden Änderungen alle mit dem Schulwesen Befassten beschäftigen werden.

Das gegenwärtige, überall geltende Schulsystem kennt nur versuchs- und ausnahmsweise Vorschulen, die ihm vor- oder zugeordnet sind.

Das erste bis vierte Schuljahr (Primarstufe) verbringt der Schüler in der sog. Grundschule. Die Grundschule ist eine "integrierte Gesamtschule". Sie ist, seit die sog. Ständeschulen aus dem Kaiserreich mit der Weimarer Reichsverfassung³⁾ abgeschafft wurden, Regelschule für alle Kinder. Sie wird durch Sonderschulen für Kinder mit körperlichen oder geistigen Gebrechen ergänzt.

Die Differenzierung in der Grundschule ist sehr gering, z. B. haben Jungen Bastel- und Werkunterricht; die Mädchen werden in "Nadel- und Handarbeit" bzw. Kochen unterrichtet. Ansätze, diese geschlechtsspezifische Differenzierung zu beseitigen, sind sichtbar, aber kaum verbreitet.

Nach dem vierten Schuljahr (in Berlin nach dem sechsten) besucht der Schüler eine "weiterführende" Schule. Diese ist in der Regel die Hauptschule, räumlich und verwaltungsmäßig ist sie meist - ausgenommen in Berlin - mit der Grundschule

1) Vgl. allgemein hierzu Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 43 ff.

2) Eine Übersicht findet sich bei Emil Wezel, Jugend in Gesellschaft und Schule. Zur Neuvermessung der Erziehungslandschaft, Heilbronn 1972, S. 69 ff.

3) Vgl. Art. 146 Abs. 1 Satz 2: "Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf." S. auch Art. 7 Abs. 6 GG: "Vorschulen bleiben aufgehoben." Mit "Vorschulen" sind die alten Ständeschulen gemeint.

verbunden. Nach fünf Jahren erhält der Hauptschüler ein Abschlußzeugnis bzw. bei Nichterreichen des Schulzieles ein Abgangszeugnis. Die Differenzierung in der Hauptschule ist ebenfalls gering, doch gibt es Wahlfächer, z.B. Englisch. Ein 10. Schuljahr ist angestrebt, z.T. bereits verwirklicht. Ein anspruchsvolleres Unterrichtsprogramm bietet die Realschule. Sie umfaßt als Schule der Sekundarstufe I die Klassen fünf bis zehn. Das in ihr vermittelte Wissen ist aufbaumäßig vergleichbar mit dem gymnasialen; doch ist es inhaltlich eher praxisbezogen und weniger theoretisch; denn die Realschule soll "jene Fähigkeiten entwickeln, die es ermöglichen, Aufgaben des praktischen Lebens mit erhöhter fachlicher, wirtschaftlicher und sozialer Verantwortung im Berufsleben zu erfüllen"¹⁾.

Wer die Hauptschule oder Realschule verläßt, besucht meistens stundenweise neben seinem Beruf oder Ausbildungsverhältnis bis zum 18. Lebensjahr eine Berufsschule. Sie ist berufsbergleitend und daher so stark stofflich untergliedert, daß man nur von einer Zersplitterung, nicht von Differenzierung sprechen kann²⁾.

Ein allgemeiner Konsensus über diesen bildungspolitischen Anachronismus scheint insoweit erzielt worden zu sein, als man dabei ist, ein Berufsgrundbildungsjahr einzuführen, auf dem eine fachspezifische Differenzierung aufbauen soll; strittig

1) Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 47

2) Vgl. hierzu Joachim Münch, Berufsbildung und Berufsbildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland, Bielefeld 1971

ist nur, ob diese Ausbildungsstufe organisch der Berufsschule oder der Hauptschule zuzuordnen bzw. in die zu errichtenden integrierenden Gesamtschulen einzuordnen ist¹⁾.

-
- 1) Vgl. hierzu Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 177 ff.; Joachim Münch, Berufsgrundbildung und Berufsgrundschule, in: Münch, Berufsbildung und Berufsbildungsreform, a.a.O., S. 63; Gerhard Schanne-witzky, Gesamtschule und berufliches Schulwesen, Köln 1970; Wilhelm Hahn, Berufliche Bildung in der Bundesrepublik, Ausführungen anlässlich des Besuchs des französischen Erziehungsministers Guichard am 29. April 1971, Pressemitteilung KM Baden-Württemberg Nr. 86/1971 vom 28. 4. 1971; Hans Maier, Ansprache bei der Tagung der Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern am 10. Oktober* in Augsburg, vervielfältigt v. KM Bayern; Hans Maier, Bildungspolitik für morgen - Perspektiven und Konsequenzen, in: Junge Union Bayern, Intern-Information, Hrsg. Landessekretariat München, Sondernummer; Diskussion um den Standort, Grundsatzseminar der Jungen Union Bayern, Mai 1972, S. 10 ff.; enthalten auch in: Bayer. Staatszeitung Nr. 6 v. 11.2.1972 unter dem Titel: "Schulen für die Demokratie - Perspektiven einer Bildungspolitik für morgen"; Walter Braun, Berufsausbildung morgen, Referat auf dem Berufsbildungskongreß der CDU in Niedersachsen am 2./3. Juni in Wolfsburg, vervielfältigt v. KM Schleswig-Holstein; Klaus von Dohnanyi, Berufsbildung im Konfliktfeld, Lehrlingskonferenz der SPD-Betriebsorganisation am 4. Juni 1971 in Bremen, vervielfältigt vom BMBW; Gisela Freudenberg, Fragen der beruflichen Bildung, Referat gehalten auf der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und dem Montagskreis der SPD Stuttgart am 25. Januar 1972, vervielfältigt; s. auch folgende Gesetzentwürfe: Entwurf der Bayerischen Staatsregierung eines Gesetzes über das berufliche Schulwesen vom 23.3. 1972, Bay. Landtag, Drucksache 7/331; Gegenentwurf der SPD vom 29.4.1971, Bay. Landtag, Drucksache 7/548; Antrag der Fraktionen der SPD und FDP in NRW zur Verbesserung der beruflichen Bildung vom 19.5.1971: Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 7/767; Gegenentwurf der CDU "Reform der Berufsbildung" vom 7.6.1971, Landtag Nordrhein-Westfalen, Drucksache 7/823

* 1971

Anstelle einer berufsbegleitenden Berufsschule kann die Berufsfachschule treten, welche nach ein bis drei Jahren für spezifische industrielle, technische, handwerkliche, kaufmännische, hauswirtschaftliche, pflegerische oder künstlerische Berufe qualifiziert und auch anstelle einer praktischen betrieblichen Ausbildung tritt¹⁾.

Die Gymnasien sind typenmäßig gegliedert: ihre Einteilung in altsprachliche, neusprachliche, naturwissenschaftliche Oberschulen etc. zeigt den jeweiligen Fächerschwerpunkt neben dem allgemeinen Curriculum an. Diese Schulen haben in der Regel unterschiedlichen lokalen Prestigewert, demzufolge bei entsprechender Eignung die Entscheidung für den Schulbesuch von den Eltern gefällt wird; eine Auswahlfreiheit, die bei der Hauptschule als Pflichtschule nicht besteht.

Innerhalb des Gymnasiums findet eine Differenzierung in den ersten Jahren in der Unter- und Mittelstufe (Sekundarstufe) nicht überall statt; freilich ist in Hessen²⁾ für die Klassen 5 und 6 die Förderstufe obligatorisch; hier werden alle Kinder in verschiedenen Fächern (Kernfächern) von Lehrern aller Schularten zusammen unterrichtet, in anderen (den Kursfächern) entsprechend dem Leistungsstand differenziert gefördert; im Ansatz sind solche Förderungsversuche auch in anderen Ländern lokal vorhanden³⁾.

Die entscheidende Differenzierung steht in der Oberstufe (Sekundarstufe II) bevor; mit einer gewissen einheitlichen Neugliederung ist zu rechnen⁴⁾.

1) Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 52

2) Richtlinien für die Förderstufe, Erlaß vom 14.3.1972 - E I 5 - 120/04 - 909

3) Vgl. Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 50

4) Vgl. neuestens Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II, o.O., o.J. (Juli 1972)

Qualifizierten Berufsschülern steht die Berufsaufbauschule offen; ihr Abschlußzeugnis ermöglicht ein fachgebundenes Studium an Akademien, Ingenieurschulen, Fachhochschulen etc., während das Abitur der Gymnasien theoretisch einen unbegrenzten, praktisch jedoch durch Numerus clausus für bestimmte Fächer beschränkten Zugang für alle Studienfächer eröffnet.

Neben diesen verbreiteten Schulformen bietet sich eine Chance, das Abitur zu erhalten, über sog. Kollegs, die meist abgeschlossene Berufsausbildung oder Mittlere Reife voraussetzen; ihre Bedeutung ist prozentual gesehen gering. In Baden-Württemberg und gelegentlich auch anderswo gibt es außerdem sog. Berufsoberschulen, die ebenfalls zur Hochschulreife führen.

Statt des Besuches einer öffentlichen Schule kann eine fachlich gleichwertige Privatschule - oft von besonderer weltanschaulicher Prägung - besucht werden; die Zahl der Privatschulen ist nicht überragend¹⁾.

Der Mehrzahl der öffentlichen Schulen ist ein bikonfessioneller Charakter eigen; sie sind "christliche Gemeinschaftsschulen"; diese Schulform als Regelschulform ist erst in den 60er Jahren mühsam erkämpft worden.

Überall werden Leistungen nach einer Skala bewertet, deren Spitzennote sehr gut (1) lautet und deren schlechte Noten (5 und 6) bei einem Versagen in zwei Fächern zur Wiederholung der (Jahrgangs-) Klasse nötigen, wenn sie nicht durch überragende Noten in entsprechenden Fächern ausgeglichen werden. Einzelnoten erteilt der Fachlehrer, Versetzungen spricht die Klassenkonferenz aus.

Während die inneren Schulangelegenheiten von den Kultusbehörden verwaltet werden²⁾, steht die Verwaltung der sog. äußeren Angelegenheiten der Schule³⁾ dem Schulträger zu; Schulträger ist in der Regel die Gemeinde oder der Staat.

1) S. dazu Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 88

2) Vgl. hierzu Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 105 f.; S. 119 ff.

3) Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 121

Die Ausbildung in Wirtschaftsbetrieben steht jedoch unter Aufsicht der Kammern¹⁾, den Selbstverwaltungsorganisationen der Wirtschaft; diese unterstehen lediglich der Rechtsaufsicht des Staates (§ 11 Abs. 1 IHK-Gesetz).

bb) Das Gesamtschulsystem

Zwar gibt es zur Zeit etwa einhundert Gesamtschulen in der BRD; da sie alle aber experimentellen Charakter haben, sind generalisierende Aussagen schwerlich zu treffen. Doch sollen hier die verbreitesten organisatorischen Übereinstimmungen kurz dargestellt werden²⁾. Weiterhin sind auch völlig neuartige Konzepte geplant, wie etwa die Bielefelder Laborschule und das Bielefelder Oberstufenkolleg³⁾; sie sollen an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben.

aaa) Die additive Gesamtschule (Schulzentrum)

Unter einer additiven Gesamtschule⁴⁾ versteht man das räumliche Beieinander aller bisherigen Schularten in einem Schulzentrum. Die Vorteile sind verbesserte Raumnutzung, geringere Baukosten. Nachteile sind u.U. erhöhte Fahrtkosten infolge veränderten Einzugsbereiches. Die verwaltungsmäßige Eigenständigkeit jeder Schule bleibt erhalten.

1) Vgl. Ingo Richter, Die Rechtsprechung zur Berufsausbildung, Stuttgart 1969, S. 19 ff.

2) Vgl. im weiteren Emil Wezel, Jugend in Gesellschaft und Schule, a.a.O., S. 69 ff.

3) Vgl. Hartmut v. Hentig u.a., Die Bielefelder Laborschule, Stuttgart 1971; diess., Das Bielefelder Oberstufenkolleg, Stuttgart 1971; dazu auch Maria Friederike Rieger und Peter Röhnig, Frankfurter Hefte, H. 4 (1972), S. 267 ff.

4) Vgl. Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 50 f.; anders Wezel, Jugend und Gesellschaft und Schule, a.a.O., S. 7, der unter diesem Betriff die kooperative Gesamtschule hier subsumiert. Die Terminologie ist insoweit allgemein uneinheitlich.

bbb) Die kooperative Gesamtschule

Bei den kooperativen Gesamtschulen¹⁾ geht es überall darum, jenes Organisationsprinzip zu entwickeln, das bei optimaler individueller Begabungsförderung das Prinzip der Anpassung an den wissenschaftlich-technischen Fortschritt am besten zu leisten vermag; man spricht auch von "demokratischer Leistungsschule". Hier geht man über das räumliche Beieinander hinaus zum inhaltlichen Miteinander. Aufbauend auf einer gemeinsamen Grundschulzeit und der Förder- oder Orientierungsstufe, in welcher der Schüler seinen Orientierungsplan finden soll, folgen in den Klassen 7-10 die drei traditionellen Schularten Hauptschule, Realschule, Gymnasium, die jedoch organisatorisch miteinander kooperieren. Darunter versteht man gemeinsame Lehrerbesprechungen, übergreifenden Lehrereinsatz, gemeinsame Versetzungsordnung und eine Abstimmung der Lehrpläne aufeinander. Damit soll eine größere Durchlässigkeit erzielt werden.

ccc) Die integrierte Gesamtschule

Sie löst als fortgeschrittenstes Gesamtschulmodell die drei Schularten in den Klassen 5 bis 10 auf. Die Schüler bleiben in ihren Klassen aus Gründen sozialer Integration in möglichst vielen Fächern zusammen; in den bereits aus der Förderstufe bekannten Kursfächern wird nach individueller Leistung differenziert. Das besagt: die Lernenden gruppieren sich von Fach zu Fach unterschiedlich - je nach ihren herkunftsbedingten Voraussetzungen und Lerngewohnheiten, ihren persönlichen Interessen und fachspezifischer Leistungsfähigkeit bzw. Begabungsprofil. So wird der Kernunterricht für alle (mit Großgruppen und Teamteaching als Aktions-

1) Eine sehr gute Übersicht bietet N.N., Grundsätze für kooperative Gesamtschulen, Der Landkreis, H. 5 (1971), S. 151 ff.

formen) durch die Fachleistungskurse mit Einzelgruppen, Wahlpflichtkurse, deren Besuch nach getroffener Schülerwahl zur Pflicht wird, und weitere wahlfreie Unterrichtsveranstaltungen, Projekt-orientierte Kurse etc. ergänzt.

Oft genug wird die integrierte Gesamtschule in den Klassen 10-13 fortgeführt; doch ist sie dann nicht mehr Regelschule für alle.

Damit wird klar, daß diese Gesamtschulform nicht nur neue Rechtsprobleme aufwirft, sondern auch eine fachgebundene und integrierte, allenfalls nach Stufen differenzierte Lehrerbildung und einen erheblichen finanziellen und personalen Mehraufwand bewirkte. Die Forderung nach Verwirklichung der integrierten Gesamtschule betrifft also die weitestreichende Umgestaltung des Bildungswesens überhaupt.

e) Dreigliedriges Schulsystem oder Gesamtschule?

Mit diesem Titel haben Josef Hitpaß Hanna-Renate Laurien und Richard Mock ihr bereits erwähntes Buch verfaßt. Hier wird insb. von Hitpaß darauf hingewiesen, die Ziele der Gesamtschule (optimale Förderung, hinreichende Differenzierung, größtmögliche Leistung) würden bereits im dreigliedrigen Schulsystem verwirklicht oder in Bälde erreicht. Das Gymnasium sei keine Standesschule mehr¹⁾. Auch Hanna-Renate Laurien sieht die Frage nach der Dreigliedrigkeit durch den großzügigen Ausbau des bestehenden Schulsystems für entschärft an²⁾. (Erinnert sei an die oben mitgeteilte gegenteilige, zu völlig anderen Ergebnissen kommende Analyse des OECD-Komitees.)

Schon leuchtet die Kompromißformel der additiven bzw. kooperativen Gesamtschule³⁾ mit differenzierten und teilintegrierten Einzelzügen⁴⁾ auf, der sich vermutlich die Mehrheit der

1) Hitpaß, in: Hitpaß -Laurien-Mock, a.a.O., S. 49

2) Laurien, in: Hitpaß -Laurien-Mock, a.a.O., S. 93

3) Vgl. Laurien, in: Hitpaß -Laurien-Mock, a.a.O., S. 92

4) Vgl. Karl Ernst Nipkow, Die Kirche vor den Antagonismen der Bildungsplanung, in: Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung, hrsg. von der Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland, Heidelberg 1972, S. 15 (S. 54)

BLK wird anschließen müssen, wenn sie eine Blockierung der Reformarbeit verhindern will.

Und obwohl z.B. Bühl die Einwände gegen die Dreigliedrigkeit für entscheidend hält (die Begabungsauslese erfolge zu früh, ein zu geringer Teil der möglichen Begabungen werde gefördert; das Prinzip der Dauerauslese führe zu hohen Verlustraten; das Gymnasium honoriere schichtenspezifische Begabungsaspekte, die Abiturientenzahl sei so nicht zu steigern; das Gymnasium powere die anderen Schulsysteme aus¹⁾), stellt er andererseits fest, die Gesamtschule erreiche nicht alle der ihr gestellten Ziele (Realisierung eines breiten Fächerangebotes, späte Entscheidung für den weiteren Bildungsgang, Steigerung der qualifizierten Schulabschlüsse, Vermeidung des Sitzenbleibens, bessere Chancen für Unterschichtkinder, Abbau des Bildungsgefälles, rationalere Verwendung von Unterrichtsräumen und Lehrmaterial, wirksamere Unterrichtung²⁾). Beide Systeme ~~müßten~~ daher konvergieren³⁾.

Schulreform als Gesellschaftsreform läuft stets Gefahr, an den Staat und Gesellschaft betreffenden nicht gelösten Widersprüchen zu scheitern. Neue Bildungsziele erfordern Diskussion und Konsens über die Lernschritte⁴⁾. Aber da die Gesamtschule als Experiment nicht in der Bewährung weniger "leisten" darf als die traditionelle Schule, wird sie schließlich gezwungen, auf den traditionellen statischen Begabungsbegriff des Gymnasiums zurückzugehen. Daraus resultiert dann erst der Prestigewert der S- und A-Kurse; das typische Mittelschicht-Pattern "individueller Aufstieg durch verstärkte individuelle "Leistung" "diskriminiert Unterschicht-

1) Bühl, Schulreform, a.a.O., S. 130 ff.

2) Bühl, Schulreform, a.a.O., S. 133 ff.

3) Bühl, Schulreform, a.a.O., S. 143 ff.

4) Stubenrauch, Gesamtschule, a.a.O., S. 210 m.w.N.

kinder auch in der Gesamtschule¹⁾. Insoweit haben die Kritiker der Gesamtschule, die für den Ausbau des herkömmlichen Schulsystems eintreten²⁾, alle "recht". Auf weitere Aspekte (Probleme, die sich aus dem Standort der Gesamtschule und der Wahlfreiheit ergeben, Problematik der auch in der Gesamtschule praktizierten Jahrgangsklassen etc.) soll nicht eingegangen werden³⁾.

Wenn hier ein vorläufiges Fazit gezogen werden soll, dann ein kritisches⁴⁾: Die Gesamtschule, die sich als klassenlose Schule versteht, muß in der Klassengesellschaft Leistungen vollbringen, die sie mit der Klassenschule vergleichbar macht, zugleich aber diese deutlich deklassiert durch Zusätzliches: u.a. die Diskussion um Lernschritte und Lernziele. Das kostet zusätzlich Zeit und Engagement, bringt aber weniger Selbstbestimmung als erwartet. Die Reform wird daher auf dem Rücken der Reformwilligen (insb. der Lehrer und Schüler) ausgetragen⁵⁾.

Neue Entscheidungs- und Mitbestimmungsformen dienen nur als notwendiges Movens, als Vehikel für die Zielsetzung; liefern ein demokratisches Alibi für eine letztlich industriekonforme Bildungsreform und bieten Möglichkeiten für die schulischen Konfliktregulierungen, die damit lediglich als interne

1) Stubenrauch, Gesamtschule, a.a.O., S. 214

2) Exemplarisch Laurien, in: Hitpaß-Laurien-Mock, a.a.O., Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft hessischer Industrie- und Handelskammern, a.a.O.

3) Vgl. Stubenrauch, Gesamtschule, a.a.O., S. 216 ff.; besondere Probleme ergeben sich auch daraus, daß Lehrer bestimmter Schul-Typen (Realschule, Gymnasium) einen Statusverlust befürchten; vgl. Bühl, Schulreform, a.a.O. S. 142 f.

4) Vgl. hierzu Arno Combe/Falk Riess, Schulreform als Moment gesellschaftlicher Veränderung, in: Stadt Bochum (Hrsg.), Gesamtschule - Schule der Demokratie, a.a.O., S. 27 ff.; Johannes Beck u.a., Erziehung in der Klassengesellschaft, a.a.O. sowie Eberhard Rauch und Wolfgang Anzinger (Hrsg.), Wörterbuch kritische Erziehung, Starnberg 1972, Stichwort: Gesamtschule, S. 111 ff.

5) Vgl. Combe/Riess in: Stadt Bochum (Hrsg.), Gesamtschule, a.a.O.

Probleme verstanden und gelöst werden und nicht mehr auf gesellschaftliche Ursachen hinterfragt werden können. Die tatsächlich wichtigen Entscheidungen, die sowohl die schulischen Lehrgänge wie die Schulorganisation betreffen, fallen in systemkonformen Verwaltungs- und Expertenkommissionen¹⁾. Andererseits besteht die Gefahr, daß mit der Delegation von Verantwortung eine Absorption und Kanalisierung des kritischen und konstruktiven Potentials der Schüler und Lehrer auf Randbereiche des Schullebens verbunden sein könnte²⁾. Dieses vorläufige Fazit mutet angesichts des vorsichtigen Optimismus eines Hartmut von Hentig³⁾ zu negativ an; doch soll am Schluß darauf eingegangen werden, wo denn nun die Chancen der Gesamtschule liegen⁴⁾.

Diese kursorische Bilanz rechtfertigt nicht die Ablehnung der Gesamtschule mit dem Hinweis, daß die Entscheidung über die Bildungslaufbahn von der Einstellung im Elternhaus abhängt und ergo über Gesamtschulen auch nicht gelöst werden⁵⁾. Sie rechtfertigt aber ebenfalls nicht die Rücksichtslosigkeit einer bedingungslosen Erschließung von Begabungsreserven durch gezielte Vorschulerziehung⁶⁾, weil dies ein Unter-

-
- 1) Combe/Riess, in: Stadt Bochum (Hrsg.), Gesamtschule, a.a.O., S. 30
 - 2) Combe/Riess, in: Stadt Bochum (Hrsg.), Gesamtschule, a.a.O., S. 31
 - 3) Systemzwang und Selbstbestimmung, a.a.O.
 - 4) S. Combe/Rieß, in: Stadt Bochum (Hrsg.), Gesamtschule, a.a.O., (S. 33); Stubenrauch, Gesamtschule, a.a.O. (S. 212, 219, 221); Wulf Hopf, Kritik der gesellschaftlichen Begründung von Gesamtschulen, Neue Sammlung 1970, S. 441 ff. Johannes Beck, Demokratische Schulreform in der Klassengesellschaft?, in: Erziehung in der Klassengesellschaft, a.a.O., S. 90 ff.
 - 5) Laurien, in: Hitpaß -Laurien-Mock, a.a.O.
 - 6) S. dazu Andreas Flitner, Vorschulerziehung, in: Dohnanyi, Die Schulen der Nation, a.a.O., S. 233; Hildegard Hamm-Brücher, Auf der Seite des Kindes sein, ebenda, S. 241 ff.; vgl. die Berichte der Arbeitsgruppe 1 auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft v. 12.-15.4.1970 in Berlin, in: Zs.f.Pädagogik, 9. Beih., Weinheim u.a. 1971; kritisch Bühl, Schulreform, a.a.O., S. 166 ff.; vgl. auch Gunnar Heinsohn, Vorschulerziehung und Kapitalismus. Eine soziologische Untersuchung der Ursachen, systemverändernden Möglichkeiten und Verwirklichungsschwierigkeiten von Reformbestrebungen in der Vorschulerziehung des kapitalistischen Deutschland, Frankfurt 1971

nehmen darstellt, das angesichts seiner Kosten vermutlich eher zu einer verantwortungslosen Verschulung des Kleinkindes erstarren statt zu seiner Entwicklung dienen könnte. Die Entwicklung - das sei nicht verkannt - läuft auf ständige Trennung der kindlichen Bildungssphären Elternhaus und Schule. Das impliziert die Gefahr, daß sich das Elternhaus der Schule unterlegen vorkommen wird. Ein gleichwertiger Ersatz für das Elternhaus findet sich jedoch in der Sozialisationsagentur Schule auch bei total professionalisierten Unterrichtsingenieuren kaum. Soziopathische Schädigung des Kindes und Spannungen zwischen beiden Sozialisationsagenturen sind unausweichlich, wenn Eltern nicht mitgebildet werden, d.h. Mitbestimmungseinfluß haben¹⁾. Diesen Einfluß haben zu wollen, muß man sie meist erst motivieren. Hierzu wird von offizieller Seite fast nicht geleistet.

Wir brechen die Diskussion an dieser Stelle vorläufig ab.

An dem Gesagten dürfte klar geworden sein: die Aussagen für oder gegen Reform widersprechen sich, in Fällen des Consensus liegen in Wahrheit oft unterschiedliche Motive zugrunde. Diese Erkenntnis ist wichtig; sie soll hier erwähnt, aber später näher untersucht werden.

Wenn man Jurisprudenz versteht als "Technik des Problemdenkens" (Viehweg²⁾), wird offenbar, daß eine rechtliche Klärung der allerwichtigsten Grundpositionen der Schulreform nötig ist, um die Diskussion aus ihren falschen Alternativen zu befreien. Die Frage heißt nicht: Drei-Klassen-Schule

1) S. dazu Jens Jahnke, Gesamtschule - Prototyp auf der Durststrecke. Wer hilft den Lehrern, sagt es den Eltern, zeigt den Schülern, daß die Gesamtschule nicht Flickwerk bleiben muß? Publik Nr. 20, S. 10 f.; grundsätzlich Klaus Schleicher, Zeitschrift für Pädagogik, 9. Beiheft 1971, S. 227 ff.; Klaus Schleicher und Andreas Fischer, Bundesrepublik Deutschland, in: Klaus Schleicher (Hrsg.), Elternhaus und Schule - Kooperation ohne Erfolg? Düsseldorf 1972, S. 21 ff. *(1971)

2) Theodor Viehweg, Topik und Jurisprudenz, 4. Aufl. München 1969

oder Gesamtschule, sondern sie betrifft das Verhältnis von Emanzipation bzw. Sozialisation und Anpassung, Fremdbestimmung und Selbstbestimmung, Chancengleichheit und Solidarität. Von daher stellen sich die schon Condorcet¹⁾ und Lepeletier²⁾ in der Zeit der französischen Revolution von 1789 bewußten Ansätze für die Schulreform³⁾ als Herausforderung an ein System, das den Nachweis seiner Lebensfähigkeit mitbringen muß, im Fall seiner kataleptischen Erstarrung jedoch überwunden werden wird .

-
- 1) Marie -Jean-Antoine-Nicola Caritat, Marquis de Condorcet, Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Der Nationalversammlung, im Namen des Komitees für öffentlichen Unterricht am 20. und 21. April 1792, vorgelegt Weinheim 1966
 - 2) (Michel) Lepeletier, Plan d'éducation nationale (juillet 1793), in: Patrick Kessel, Les gauchistes de 89, S. 116 ff.
 - 3) Vgl. Adalbert Rang, Historische und gesellschaftliche Aspekte der Gesamtschule, in: Wolfgang Klafki, Adalbert Rang, Hermann Röhrs, Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School, Braunschweig 1970, S. 9 ff.

III. Der schulrechtliche Ansatz: die behaupteten und bestrittenen Positionen im Schulrecht

1. Einleitung

Benedikt Weissenrieder, der 1953 ein Buch über die Schulhoheit¹⁾ veröffentlichte, deutet zwar kulturpessimistisch das Schulwesen als von "Materialismus und Kollektivismus" beherrscht, während es doch bis in den Beginn unseres Jahrhunderts von "Rationalismus und Individualismus" dominiert worden sei; stellt aber auch ganz allgemein fest: "Die an bestimmten Bildungsinhalten polarisierten Bildungsrichtungen und Bildungseinrichtungen entsprechen immer bestimmten herrschenden Welt- und Lebensanschauungen. Sie entsprechen solchen bis ganz in ihre Rechtsorganisationen hinein²⁾."

Das gilt nicht nur für die Organisation des Schulwesens als Ganzes, sondern betrifft die Organisationsstruktur der einzelnen Schule wie des Lernens selbst.

Es widerspricht diesem Gedanken Weissenrieders nicht, wenn es von bestimmter, interessierter Seite heißt: "Die Demokratisierung der Wirtschaft ist so unsinnig wie eine Demokratisierung der Schulen, der Kasernen oder der Zuchthäuser³⁾."

Es widerspricht diesem Gedanken ebenfalls nicht, wenn von der Gegenposition eine demokratisierte Schule deshalb gefordert wird, damit die Demokratie bei uns stärker Wurzeln schlägt⁴⁾. Aus gleicher Sicht wird daher auch zu Recht über

1) Benedikt Weissenrieder, Die Schulhoheit, Grundlagen und Ausgestaltungsformen des staatlichen Schulrechts, Freiburg (Schweiz), 1953, S. 37

2) Weissenrieder, a.a.O.

3) Industriekurier vom 7.10.1969, Nr. 156, S. 1

4) Vgl. die Nachweise im Modell einer demokratischen Schulverfassung, a.a.O., S. 14, Fn. 30

das "Prinzip des demokratischen Minimalismus" geklagt, das an unseren Schulen praktiziert wird, wie z.B. Wolfgang Mickel betont¹⁾. Karl Erlinghagen meint von katholischer Warte, die Erziehung folge der gesellschaftlichen Entwicklung offenbar nach, statt umgekehrt ihre Zukunft zu bestimmen²⁾. Unter Erziehung versteht er hier den durchschnittlichen Erziehungsstandard. Er wird recht haben; aber unterstellt, die Entwicklung der Schuldemokratie gehe - wie Erlinghagen wünscht - der gesellschaftlichen Entwicklung voraus, so hängt deren Einwirkung auf gesellschaftliche Bezüge von den Einwirkungsmöglichkeiten ab, die in der Gesellschaft und im Staat vorhanden sind; etwaige, in der Schule gebildete demokratische Potentiale könnten später aufgefangen, aufgespalten, integriert werden; ihre Wirkung wäre unter Umständen gering.

Eine Wirkung nach außen muß nicht notwendig Resultat einer demokratischen Schule sein, ohne demokratische Schule besteht freilich nicht einmal die Chance dieser Wirkung.

Das "Modell einer demokratischen Schulverfassung" nennt als eines von vier Zielen der Schule in der Präambel: "Die Schule ist Teil, nicht Schonraum des gesellschaftlichen Lebens und wirkt durch ihre Aufgabenstellung auf die Gesellschaft ein³⁾". Das kann sie aber nur, wenn die Schule so organisiert ist, daß die in ihr Tätigen dabei auch nach außen wirken und die Außenstehenden mit ihr verzahnt sind.

Wir wollen nun prüfen, inwieweit die drei Bedingungen (demokratische Organisationsstruktur der Bildungsstätte, demokratisch organisierte Lernprozesse und ihre demokratische Verzahnung mit der Außenwelt) tendenziell gegeben sind.

1) Wolfgang Mickel, Gesellschaft-Staat-Erziehung 1970, S. 167 ff. (S. 171, S. 175)

2) Karl Erlinghagen, Der katholische Erzieher 1970, S. 211 ff. (S. 213)

3) Modell, a.a.O., S. 39

In einem ersten Ansatz sollen wichtige **Grundsätze** im Schulrecht aufgezeigt werden, die aktuell noch Geltung beanspruchen, auch wenn die Entwicklung der Rechtsdogmatik sie bereits widerlegt hat und die herrschende Lehre sich ihrer nicht mehr bedient, weil man sich insb. in Kultusverwaltungen auf diese zu berufen pflegt, wenn überkommene Positionen in die Diskussion geraten sind, so daß sie als (noch) herrschende Meinung zu gelten haben. Daneben soll aufgezeigt werden, inwieweit wenigstens durch die Rechtsdogmatik eine Abklärung erfolgen konnte, und in welche Richtung die Rechtsentwicklung läuft. Auffällig bleibt in jedem Fall die starke Verwurzelung des Schulrechts im Verwaltungsrecht vergangener Epochen¹⁾.

2. Schule als nicht rechtsfähige Anstalt

Schulverwaltung, die bis in die Neuzeit hinein zunächst Teil der Kirchenverwaltung war, wurde im späten 18. Jahrhundert als "Veranstaltung des Staates" bezeichnet (§ 1 Teil II, Titel 12 des Preußischen ALR)²⁾, und schließlich in die Polizeiwissenschaft aufgenommen³⁾. Heckel zufolge blieben Schulrecht und Schulverwaltung in Preußen vor der Stein-Hardenberg'schen Reform und in anderen Ländern Deutschlands an der entsprechenden Stelle stehen und kapselten sich von den übrigen Rechtsentwicklungen ab⁴⁾, woran sich auch nach 1918 wenig geändert hat⁵⁾. Das Schulwesen wurde zwar immer mehr

1) Vgl. Walter Landé, Die staatsrechtlichen Grundlagen des Unterrichtswesens, HDStR Bd. 2; Tübingen 1932, S. 690 ff. ders., Preußisches Schulrecht, in: M. von Brauchitsch (Hrsg.), Verwaltungsgesetze für Preußen, 6. Bd. Berlin 1933, S. 63 ff.; Oppermann, Kulturverwaltungsrecht, a.a.O., S. 40 f.

2) S. hierzu eingehend Landé, in: v. Brauchitsch, a.a.O., S. 72 ff.

3) Weissenrieder, a.a.O., S. 251 m.N.

4) Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 16

5) Heckel-Seipp, a.a.O. Zur Entwicklung s. Hans-Ulrich Ever VVDStRL Bd. 23 (1966), S. 147 ff.

verstaatlicht¹⁾, aber nicht verrechtlicht. Pädagogische Reformbestrebungen, z.B. die Einheitsschulbewegung, drangen nicht durch²⁾.

Die Reformvorstellungen der Reichsschulkonferenz³⁾ blieben in Hinblick auf eine Demokratisierung des Schulwesens praktisch fast folgenlos. Nur eine gewisse Vereinheitlichung der Schulverwaltung machte Fortschritte⁴⁾.

Der von Otto Mayer entwickelte Anstaltsbegriff (Anstalt als "Bestand von Mitteln, sächlichen wie persönlichen, welche in der Hand eines Trägers öffentlicher Verwaltung einem besonderen Zwecke dauernd zu dienen bestimmt sind⁵⁾"), hat sich fast unverändert in die heutige Zeit hinüberretten können⁶⁾. Dieser organisationsrechtliche Gehalt des Anstaltsrechtsbegriffs wurde im Kern schon früh im 19. Jahrhundert entwickelt⁷⁾.

Die in Fn. 7 erwähnte Definition aus dem Jahre 1832 findet sich sinngemäß, wenn auch etwas differenzierter im Standard-Lehrbuch von H.J. Wolff ("Schule als Anstalt zur gemeinschaftlichen,

1) Perschel, Die Rolle des Rechts ..., a.a.O., S. 38

2) Vgl. Evers, VVDStRL, a.a.O., S. 148 f.

3) Vgl. die ... in dem vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin herausgegebenen Beiträge in: Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz, Leipzig 1920

4) Erwin Stein, Die Grundentscheidung über das Schulwesen nach der Weimarer Verfassung und dem Grundgesetz, in: Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung e.V. (Hrsg.), Versuche einer Ordnung des deutschen Schul- und Bildungswesens, Weinheim und Berlin 1966, S. 9 ff. (S.12)

5) Otto Mayer, Deutsches Verwaltungsrecht, Bd. II, 3. Aufl. München 1924, S. 268

6) Vgl. Siegfried Lang, Das Schulverhältnis als Anstaltsverhältnis, Diss. München 1969, S. 30 ff.

7) Vgl. Fr. H. Chr. Schwarz, Die Schulen, Leipzig 1832, S. 1. "Schulen sind Anstalten, in welchen der heranwachsenden Jugend ein gemeinsamer Unterricht erteilt wird". Sehr kritisch zum Anstaltsbegriff Wolfgang Perschel, Recht und Gesellschaft H. 3 (1971), S. 82 ff.

planmäßigen Wissensvermittlung in mehreren Fächern und zur Erziehung¹⁾).

Die Erziehungsfunktion wird hier stärker betont, aber die Organisation der Schule ist die gleiche geblieben: der Anstaltsbenutzer unterliegt der Anstaltsgewalt; die Anstalt selbst der Schulaufsicht.

3. Schulaufsicht

Aus dem Grundgesetzartikel 7 Abs. 1 wird ein Staatsaufsichtsbegriff hergeleitet, wie er umfassender nicht gedacht werden kann; er umfaßt nach einer verbreiteten Auffassung sogar das Recht zur gesetzlichen Regelung von schulrechtlichen Materien²⁾, die Schulhoheit.

a) Schulaufsicht im weiteren Sinn (Schulgesetzgebung als Schulhoheit)

aa) Verwaltungsvorschriften

Es ist nur historisch zu erklären, wenn auch heute noch viele materiell-rechtlichen Regelungen im Schulwesen in der Form der Verwaltungsvorschrift ergehen³⁾; denn ursprünglich gehörte die Schulverwaltung wie jede Verwaltung zum Hausgut der Krone, die sie dem Zugriff des parlamentarischen Gesetzgebers hartnäckig entzog⁴⁾. Infolgedessen hat es lange gedauert, bis endlich anerkannt wurde, daß die gerichtliche Kontrolle durch die falsche Form nicht verhindert wird⁵⁾.

1) H.J. Wolff, Verwaltungsrecht AT Bd. II., 3. Aufl. 1970, § 101 II a, S. 360, vgl. auch § 3 NdsSchG i.d.F.v. 4.7.1969, GVBl. S. 140 - Sammlung v. Campenhausen-Lerche, Nr. 710

2) Vgl. Rolf Groß, DÖV 1971, S. 186 ff. Anders schon Dietrich Jesch, Gesetz und Verwaltung, 2. Aufl. Tübingen 1968, S. 206 f.

3) Vgl. Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 374. Dazu auch Winfried Brohm, DÖV 1964, S. 283; Hans Heinrich Rupp, Grundfragen der heutigen Verwaltungslehre, Tübingen 1965, S. 117, S. 119 ff.; Dietze, RdJB 1970, S. 17 ff. (S. 17); Hans Heckel, Schulrecht und Schulpolitik, Neuwied-Berlin 1967, S. 58 ff.; Dietrich Jesch, Gesetz und Verwaltung, a.a.O., S. 29, 210; Raimund Wimmer, DVBl. 1966, S. 846 ff. vgl. Perschel, Die Rolle des Rechts..., a.a.O., S. 39

4) s. Perschel, a.a.O.; Groß, DÖV 1971, S. 188

5) S. dazu Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 374 u. insb. Wimmer, a.a.O., DVBl. 1966, S. 846 ff.; vgl. auch BVerwG DÖV 1965, S. 638; vgl. Roman Herzog, VVDStRL Bd. 24 (1966), S. 183 ff. (S. 189 f.); Ernst-Wolfgang Böckenförde, Organisationsgewalt im Bereich der Regierung, Berlin 1964,

Forts. 5)

S. 286 ff.; Hans Peters, Die Verwaltung als eigenständige Staatsgewalt, Krefeld 1965; Hermann Sellschopp, Das Schulverhältnis und der Gesetzesvorbehalt, DÖV 1971, S. 413 ff.; Annelore Hildebrandt, Das Schulwesen als Bestandteil der rechtsstaatlichen Hoheitsverwaltung. Dargestellt an Hand des geltenden Schulrechts in Hessen, Diss. Marburg 1971, S. 103 ff.

bb) Sonderverordnungen

Groß meint, an diesem traditionellen "Hausgut der Verwaltung" habe sich bis heute nichts geändert¹⁾.

Bedenken gegen originäre Rechtssetzung durch die Exekutive hätten weitgehend an Gewicht verloren, seit diese demokratisch legitimiert sei, zumal das Zugriffsrecht des Parlamentes nicht berührt werde²⁾. Es komme lediglich darauf an, Organisationsbestimmungen und Regelungen im besonderen Gewaltverhältnis, soweit sie Außenwirkung hätten, als Rechtsätze zu qualifizieren, welche der gerichtlichen Nachprüfbarkeit unterliegen. Diese Organisationsbestimmungen seien auch nicht von einer gesetzlichen Ermächtigung gem. Art. 80 Abs. 1 GG abhängig³⁾. Art. 80 GG gelte nicht für den Landesgesetzgeber. Diese Ansicht wird inzwischen wohl überwiegend abgelehnt. Es kann dahingestellt bleiben, ob Art. 80 GG direkt oder analog auf das Verordnungsrecht der Länder anzuwenden ist. Art. 80 Abs. 1 Satz 2 GG (Inhalt, Zweck und Ausmaß der erteilten Ermächtigung müssen gesetzlich bestimmt sein) gilt jedoch zu Recht als Konkretisierung des Rechtsstaatsprinzips; von einem Recht auf Rechtsetzungsbefugnis der

1) Groß, DÖV 1971, S. 188, er folgt hierin Ernst-Wolfgang Böckenförde und Rolf Grawert, AöR, Bd. 95 (1970), S. 1 ff. (S. 25 f.)

2) Groß, DÖV 1971, S. 188, weitere Nachweise bei Dietze, RdJB 1970, S. 20 in Fn. 3

3) Groß, DÖV 1971, S. 189

Regierung kann man daher nicht sprechen¹⁾.

Eine Verlagerung der Gesetzgebungstätigkeit zur Regierung sollte nach Absicht der Väter des GG in jedem Fall möglichst vermieden werden²⁾. Damit entfällt auch die Grundlage für jene Argumentation, nach welcher der Grundgesetzgeber das Rechtsinstitut der Sonderverordnung noch nicht gekannt habe, folglich sich Art. 80 GG nicht auf Sonderverordnungen

1) Art. 80 Abs. 1 GG gilt auch für den Landesgesetzgeber.

S. Hess.StGH DÖV 1971, S. 201 ff.; Annelore Hildebrandt, Diss., a.a.O., S. 57 ff.; a.A. Hermann Sellschopp, 1971, S. 413 ff. Im Sinne des HessStGH auch Maunz in Maunz-Dürig-Herzog, Grundgesetzkomentar Art. 80 Rdn. 19; Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 372. Zu dieser Problematik s. auch Dietze, RdJB 1970, S. 17 ff.; a.A. z.B. v. Mangoldt-Klein, 2. Aufl. Berlin u. Frankfurt 1969, Art. 80 unter III 1 a (S. 1912) und Vorbem. unter II 3 a (S. 1335); Nawiasky-Leusser, Komm. z. Bayerischen Landesverfassung, 2. Aufl. 1970, Art. 55 V Rdn. 6 u. 9 sowie ein obiter dictum des BayVerwGH N.F. 5 (1952) I S. 19 (22). Hiergegen BayVGHE N.F. 5 S. 148 ff. (S. 157) und Maunz, Deutsches Staatsrecht, 17. Aufl. München 1969, § 27 VI, S. 245, auf welchen sich Klein, a.a.O., S. 1912, zu Unrecht beruft. Wie BayVGH auch Franz Mayer, BayVBL 1958, S. 293 ff. m.w.N. u. Hamann-Lenz, GG-Kommentar, 3. Aufl. Neuwied-Berlin 1970, Art. 80 Anm. 4 sowie BayVGH Verw. Rspr. 12/400 mit Verweis auf Mayer, a.a.O.. A.A. BVerwGE 18, S. 324 (S. 326), BVerwG, DÖV 1965, S. 638; auch VGH Mannheim, DVBl. 1961, S. 524; vgl. dagegen BVerfGE 19, S. 62 ff. (S. 72); weitere Nachweise bei Fuß, VVDStRL Bd. 23, S. 147 ff. (S. 214, Fußnote 55) und bei Dietze, RdJB 1970, S. 336 ff. (S. 339) sowie bei v. Mangoldt-Klein und Nawiasky-Leusser, jeweils a.a.O.; Diese "Lücke im Rechtsstaat" hatte nachdrücklich Ernst Forsthoff seit der ersten Auflage seines Verwaltungsrecht (zuletzt 9. Aufl. München und Berlin 1966, S. 124) beklagt. Gegen das System der Globalermächtigungen außer Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 123 f., S. 371 ff., insb. Perschel, Die Rolle des Rechts..., a.a.O., S. 35 ff. (S. 38) und Fuß, a.a.O.; weitere Nachweise bei Dietze, RdJB 1970, S. 17 ff. (S. 20), Fußn. 8. Siehe insb. auch Franz Mayer, a.a.O., S. 295 und BayVerwGH, Entsch. v. 27.11.48, GVBl. 1949 S. 39/44. Vgl. auch Nawiasky-Leusser, Rdn. 6 zu Art. 55 V. *GG-Komm.

2) Eingehend dazu Horst Hasskarl, Die Begrenzung exekutiver Rechtsetzungsbefugnis unter besonderer Berücksichtigung der Bundesgesetzgebung. Ein Beitrag zu Art. 80 Abs. 1 Satz 2 GG, Diss. Saarbrücken 1969, S. 181 ff.

beziehe¹⁾. Bekanntlich werden Grundrechts- wie alle Normen eher teleologisch²⁾ und nur stützungsweise historisch interpretiert³⁾.

Daß sich ein Gewohnheitsrecht der Verwaltung gebildet habe, nach der sie das Recht habe, die Ausgestaltung besonderer Gewaltverhältnisse zu regeln, wie Wolff meint⁴⁾, muß bezweifelt werden; es hat sich ein Gewohnheitsrecht in der Zeit seit Entstehung des Grundgesetzes nicht bilden können⁵⁾; auch darf in die Freiheit einzelner nicht gewohnheitsrechtlich eingegriffen werden⁶⁾, sondern nur auf der Grundlage gesetzlicher Ermächtigung⁷⁾. Mit Theodor Maunz ist daher festzustellen: "Gesetzgebung kann nicht Aufsicht sein⁸⁾".

-
- 1) H.J. Wolff, Verwaltungsrecht, AT Bd. I, 8. Aufl. München 1971, § 25 VIII b, S. 132
 - 2) Peter Schneider und Horst Ehmke, VVDStRL Bd. 20 (1963), S. 1 ff. bzw. S. 53 ff.; Konrad Hesse, Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland, 5. Aufl. Karlsruhe 1972, S. 20 ff.; Leibholz/Rinck, a.a.O., Einf. II Rdn. 1 ff. (S. 3 ff.)
 - 3) Leibholz-Rinck, a.a.O., Rdn. 8 (S. 9)
 - 4) a.a.O., S. 131 f.
 - 5) Vgl. Ernst Höhn, Gewohnheitsrecht im Verwaltungsrecht, Bern 1960; VGH Freiburg, JZ 1956, S. 18 ff. (S. 23); Lang, Diss., a.a.O., S. 53 f.; Hildebrandt, Diss. a.a.O., S. 82
 - 6) v. Mangoldt-Klein, a.a.O., Anm. VII 1 zu Art. 2; Dürig, in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 2 Abs. II Rdn. 6
 - 7) Differenzierend Jesch, Gesetz und Verwaltung, a.a.O., S. 234 ff. Für eine Übergangszeit will er gewohnheitsrechtliche Ermächtigungen gelten lassen. Doch ist diese "Übergangszeit" inzwischen sicher längst vorüber.
 - 8) Theodor Maunz, Rechtsgutachten zur bestrittenen Verfassungsmäßigkeit des hessischen Schulverwaltungsgesetzes, vervielfältigt vom LEB Hessen, Frankfurt 1971, S. 8

cc) Globalermächtigungen

Zahlreiche Gesetzgeber weichen auf Globalermächtigungen an die Kultusverwaltungen aus. Als Beispiel sei § 7 Abs. 2 SchVOG Baden-Württemberg¹⁾ zitiert: "Aufgrund ihrer Anstalts- und Organisationsgewalt ist die Schule im Rahmen der Vorschriften dieses Gesetzes berechtigt, die zur Aufrechterhaltung der Ordnung des Schulbetriebs und zur Erfüllung der ihr übertragenen unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben erforderlichen Maßnahmen zu treffen und Schulordnungen, allgemeine Anordnungen und Einzelanordnungen zu erlassen."

Auch ein solches Verfahren widerspricht nach verbreiteter Ansicht dem Gedanken des Art. 80 Abs. 1 Satz 2 GG, da auch hier nicht abgesehen werden kann, in welchen Fällen, zu welchem Zweck und mit welchem konkreten Inhalt²⁾ von der Ermächtigung Gebrauch gemacht werden wird³⁾. Gleichwohl entspricht dies Verfahren einer bundesweiten Praxis.

dd) Ministerialerlasse ohne Rechtswirkung?

Mit kühnem Griff ins Verfassungsrecht hatte Fuß in seinem mehrfach zitierten Beitrag "Verwaltung und Schule" auf der Staatsrechtslehrentagung von 1964 festgestellt, wenn Kultusverwaltungen materielle Rechtssätze⁴⁾ in der Form von Ver-

1) Vom 5.5.1964, GesBl. S. 311; enthalten in der Sammlung v. Campenhausen-Lerche unter Nr. 115

2) Kritisch und eingehend Hasskarl, Diss. a.a.O., S. 230

3) Vgl. z.B. BVerfGE 23, S. 62 ff. (S. 72); s. auch Horst Hasskarl, AöR Bd. 94 (1969), S. 85 ff.; vgl. auch Christian Starck, AöR Bd. 92 (1967), S. 449 ff. (S. 456); Schmidt-Bleibtreu-Klein, Kommentar zum Grundgesetz, 2. Aufl. Neuwied-Berlin 1970, Art. 80 Rdn. 12. Gegen das System der Globalermächtigungen außer Heckel-Seipp, a.a.O., S. 123 f., S. 371 ff.; insb. Perschel, Die Rolle des Rechts, a.a.O., S. 38 und Fuß, * ; weitere Nachweise bei Dietze, RdJB 1970, S. 17 ff. (S. 20, Fn. 8)

4) S. die Nachweise bei Fuß, VVDStRL Bd. 23, S. 216, Fn. 62

* VVDStRL Bd. 23, S. 214 Fn. 35

waltungsvorschriften erließen, komme diesen keine Rechtswirk-
samkeit zu¹⁾. Die Kritik hat nicht auf sich warten lassen,
und vielfach wurde vom rechtlichen "Kahlschlag" ge-
sprochen, den diese Auffassung - würde sie sich durchsetzen
bewirken müßte²⁾. Eine indirekte Wirkung hat Fuß' Feststel-
lung freilich insofern gehabt, als seither eine Reihe von
Schulgesetzen ergangen sind, die wenigstens die größ-
ten Verstöße gegen das Rechtsstaatsprinzip vermeiden, und
auch die Gerichte das Institut der Sonderverordnung nicht mehr
akzeptieren. Aus systematischen Gründen soll unten eine
Lösung ausgearbeitet werden, die den inzwischen gewandelten
Vorstellungen von der Schulaufsicht entspricht, ohne den Fuß-
schen "Kahlschlag" unter den Regelungen des Schulrechts zu
verursachen.

b. Schulaufsicht im engeren Sinn

Hierzu rechnet einmal die Fachaufsicht (wozu die Verwaltung
der staatseigenen Schulen und die Überwachung und Leitung
der Bildungsarbeit in allen Schulen gehört), zum zweiten ver-
steht man hierunter die Dienstaufsicht³⁾.

Zur Schulaufsicht zählt weiterhin die Rechtsaufsicht über
die Schulverwaltungsbe-tätigung der nichtstaatlichen
Schulträger⁴⁾.

Dabei ist der Schulaufsichtsbegriff gradueller und prinzipiell
der Abstufungen fähig; je nachdem, ob es sich um staatliche,
kommunale und private Schulen handelt⁵⁾. Die Eigenheiten der
beiden letzten sollen jedoch allenfalls marginal in diese
Abhandlung geschildert und diskutiert werden.

1) Fuß, a.a.O., S. 216 f.; LS II 9, S. 244

2) Als erster Kritiker hat sich Hans Peters, Aussprache zu
"Verwaltung und Schule" zu Wort gemeldet (VVDStRL Bd. 23
(1966), S. 249 ff., S. 250); so auch Naumann, a.a.O., S.
255; Ehneke, a.a.O., S. 257; Obermayer, a.a.O., S. 259;
Feitersmann, a.a.O., S. 271 f.; Herrfahrdt, a.a.O., S.
273. In dieser Sache stimmten Fuß nur Ipsen, a.a.O.,
S. 265 ff. (ansatzweise) und Rupp, a.a.O., S. 75 (ent-
schieden) zu.

3) Vgl. Wolff, Verwaltungsrecht, Bd. II, a.a.O., § 101 VII,
S. 371; s. dazu auch Heckel-Seipp, Schulrechtskunde,
a.a.O., S. 105 f.; S. 119 ff.

4) Näheres bei Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 1.

5) Vgl. Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 122

4. Schulverhältnis als "besonderes Gewaltverhältnis"?

Dieses Rechtsinstitut ist historisch als Begriffszwilling mit dem Anstaltsbegriff verbunden gewesen. Das Rechtsverhältnis des Betroffenen zur Anstalt war ursprünglich gesetzlich nicht normiert gewesen, was übrigens auch heute von manchen Schulmännern noch als geltendes Recht ausgegeben wird¹⁾. Es war ein Zustand verminderter Freiheit²⁾, die so vermindert war, wie ^{es} der Zweck des besonderen Gewaltverhältnisses erforderte, bzw. der Zweck von oben her definiert wurde.

a) Verrechtlichung durch gerichtliche Kontrolle und Garantie des Statusminimums

Noch in der Weimarer Zeit entsprach es herrschender Ansicht, man müsse in dem Bemühen, dem Schüler Unterrichtung angedeihen zu lassen, auf die Gewährung von Rechtsschutz in den Schulen verzichten³⁾. Diese Tradition konnte unter dem Grundgesetz nicht fortgeführt werden (Art. 19 Abs. 4 GG). Um aber die Herrschaft der Rechtsweggarantie nicht hemmungslos ausarten zu lassen, mußten Abgrenzungskriterien gefunden werden, die im Wege der Definition weite Lebensbereiche der gerichtlichen Kontrolle zu entziehen erlaubten. Bahnbrechend wirkte hier die Unterteilung der Entscheidungen in besonderen Gewaltverhältnissen in solche, die in das "Grundverhältnis" des Betroffenen eingreifen oder in das "Betriebsverhältnis"⁴⁾. Bei Maßnahmen in letzterem wird die

1) Vgl. z.B. Eckart Pieske, Die rechtlichen Voraussetzungen des Strafens im Gymnasium, in: Willmann-Institut, Pädagogik der Strafe, Freiburg u.a. 1967, mit Verweis auf O. Mayer, Deutsches Verwaltungsrecht Bd. II (1924); das liege in der Natur der Sache.

2) Otto Mayer, Deutsches Verwaltungsrecht Bd. I, 3. Aufl. 1924, S. 101, 102, zit. bei Evers, Zur Mitbestimmung in der Schule II, a.a.O., S. 2

3) Dazu Arno Eisenhuth, Die Entwicklung der Schulgewalt und ihre Stellung im Verwaltungsrecht in Deutschland, Würzburg 1932, insb. S. 103 ff. So heute aber wieder Hermann Sellschopp, RdJB 1970, S. 51

4) Insb. Carl Hermann Ule, VVDStRL Bd. 15 (1957), S. 133 ff.

Rechtsstellung des angeblich Betroffenen nicht berührt; er hat daher auch kein Rechtsschutzinteresse.

Natürlich ist die Feststellung, ob jemand durch einen Verwaltungsakt in seinen Rechten verletzt wird, abhängig von der Verrechtlichung des jeweiligen Statusverhältnisses bzw. vom Begriff des Verwaltungsaktes: wenn wir die beiden Statusverhältnisse des Schülers und des Beamten miteinander vergleichen, so ergibt sich für letzteren z.B. ein Recht auf Einsicht in seine Personalakten, das (**gesetzlich**) in § 56 BRRG kodifiziert ist¹⁾; für ersteren gilt das nur ausnahmsweise²⁾ und gesetzlich nur in manchen Bundesländern (und das erst neuerdings).

Die herkömmliche Definition des Verwaltungsaktes³⁾ ist eigentlich tautologisch; danach wird Rechtsschutz beim Vorliegen von Verwaltungsakten (bzw. deren Verwandten, der Verwaltungshandlung) gewährt; Verwaltungsakt und Verwaltungshandlung sind jene Maßnahmen auf dem Gebiet des öffentlichen Rechts, bei denen Verwaltungsrechtsschutz gewährt wird. Krüger hat daher zu Recht formuliert, der Rechtsschutz habe sich nicht nach der juristischen Konstruktion, sondern dies nach dem Rechtsschutz zu richten⁴⁾. Dieser hat aber so lückenlos wie möglich zu sein. Auf der anderen Seite ergab sich die Schwierigkeit, den sog. pädagogischen Ermessens- und Beurteilungsspielraum (im Bereich von Erziehungsmaßnahmen und bei Leistungsbewertungen) zu verrechtlichen; Lehrer hielten (und halten gelegentlich) Nachprüfungen ihrer Entscheidungen oft für mit ihrem pädagogischen Freiheitsrecht

1) = § 90 BBG; vgl. dazu den Kommentar zum BBG von Oskar Georg Fischbach, 3. Aufl. Köln u. a. 1964, S. 841 ff.; S. 846 ff.

2) Gegen Offenlegung vgl. Günther Mampe, Rechtsprobleme im Schulwesen, Berlin-Spandau und Neuwigd 1965, S. 136 ff., m.w.N.; für beschränkte Offenlegung OVG Rh.-Pf. DÖV 1963, S. 553. W.N. bei Dietze, RdJB 1970, S. 21 Fn. 21

3) Vgl. Wolff, Verwaltungsrecht AT Bd. I, a.a.O., § 46 I, S. 326

4) Herbert Krüger, NJW 1953, S. 1369 ff. (1370)

nicht für vereinbar¹⁾. (Heckel²⁾ spricht hier von einem pädagogischen "Unfehlbarkeitskomplex", freilich ohne zu hinterfragen, woher er kommt³⁾.) Und es fehlt nicht an Versuchen bis in unsere Tage, den Verwaltungsschutz unter Berufung auf die Eigengesetzlichkeit (d.h. Außergesetzlichkeit) des pädagogischen Raumes völlig zu beseitigen⁴⁾. Abgesehen von der Diskussion über die Frage, ob Ermessens- und Beurteilungsspielraum voneinander überhaupt unterscheidbar sind⁵⁾, hat diese Streitfrage über den Umfang des jeweils gegebenen rechtsfreien Raumes trotz Herausbildung einiger interessanter Theorien (Vertretbarkeitstheorie⁶⁾, Sachverstandstheorie⁷⁾, Gewaltenteilungstheorie⁸⁾, Faktorenlehre⁹⁾) dadurch an Schärfe verloren, daß man inzwischen erkannt hat, inwieweit ihr letztlich eine Beweisfrage¹⁰⁾ zugrundeliegt und das Problem der mangelnden Erfassung von Ponderabilien bzw. der Unfaßbarkeit von Imponderabilien ist. Rupp's Forderung nach Verwirklichung eines möglichst lückenlosen Rechtsschutzes, die vom Bundesverfassungsgericht

1) Näheres Dietze, RdJB 1970, S. 18 m.N.

2) Hans Heckel, Schulrecht und Schulpolitik a.a.O., S. 208 f.

3) Er scheint mir z.T. daraus zu resultieren, daß hier die einzige Domäne zur Prüfung steht, welche Lehrer oft in "pädagogischer Freiheit" tatsächlich haben.

4) Vgl. Sellschopp, RdJB 1970, S. 51.

5) Vgl. Horst Ehmke, "Ermessen" und "Unbestimmter Rechtsbegriff", Tübingen 1960.

6) Carl Hermann Ule, Verwaltungsgerichtsbarkeit, 2. Aufl. Köln 1962, §§ 114 Anm. II.

7) Vgl. Wolff, Verwaltungsrecht AT Bd. I, § 31 I 4, S. 183.

8) Fritz Ossenbühl, DÖV 1968, S. 618 ff. (S. 621, S. 626 f.)

9) Hugo Kellner, DÖV 1969, S. 309 ff. (S. 312).

10) S. die Nachweise bei Dietze, RdJB 1970, S. 21 in Fn. 31 sowie Fritz Czermak, JuS 1968, S. 399 ff. (S. 403) und Rupp, Gmndfragen der heutigen Verwaltungsrechtslehre, a. a.O., S. 77 ff.; ders., Ermessensspielraum und Rechtsstaatlichkeit, NJW 1969, S. 1273 ff.

unterstützt wird¹⁾, hat sich bereits durchgesetzt oder steht kurz vor ihrer allgemeinen Anerkennung²⁾, so daß durch die Konstruktion von Ermessens- und Beurteilungsspielräumen rechtsleere Räume nicht mehr verteidigt werden können. Einer Erweiterung des Schülerstatus dient die Anerkennung gerichtlichen Schutzes nicht, sondern der Garantie dieses Status.

b) Zur Liquidation des "besonderen Gewaltverhältnisses"

Der Begriff selbst ist obsolet geworden.

Rückte man in der Literatur zunächst nur dem Ausdruck "besonderes Gewaltverhältnis" zu Leibe, weil er eine makabre Bezeichnung für eine demokratische Institution sei³⁾, so zeigt sich immer mehr, daß man ihn auch inhaltlich nicht rechtfertigen kann; die öffentlich-rechtlichen Rechtsverhältnisse sind strukturell nicht verschieden von den privaten; jeweils nach Sinn und Zweck des Rechtsverhältnisses (~~oder entsprechenden~~ Einzelvorschriften bzw. Generalklauseln) richten sich unsere Freiheitsspielräume⁴⁾. Seit Einführung des Postulats von der Identität der Regierenden und Regierten gibt es kein allgemeines Gewaltverhältnis mehr⁵⁾, in dem sich jeder Bürger befindet, so auch keine von den allgemeinen Rechts-

1) Vgl. BVerfGE 21, S. 191 ff. (S. 195)

2) So die Auffassung von Evers, Zur Mitbestimmung in der Schule II, a.a.O., S. 4

3) Arnold Köttgen, VVDStRL Bd. 16 (1958), S. 154 ff.; gegen den Begriff insb. Hans Spanner, DÖV 1963, S. 497 f.; vgl. auch Walter Leisner, DVBl. 1960, S. 617 ff., welcher den Unterschied zwischen "besonderem" und "allgemeinem Gewaltverhältnis" schwinden sieht, sowie Konrad Hesse, Grundzüge des Verfassungsrechts, a.a.O., S. 135 ff.; vgl. auch Evers, zur Mitbestimmung in der Schule II, S. 7, a.a.O.; a.A. z.B. Hans Julius Wolff, Verwaltungsrecht I, S. 32 IV c 3, S. 200 (Sonderverhältnis); Ernst Forsthoff, Verwaltungsrecht AT, a.a.O., S. 123 f.; Ernst-Wolfgang Böckenförde, Organisationsgewalt im Bereich der Regierung, Berlin 1964, S. 73

4) Martin Löffler, NJW 1964, S. 1101 f.; vgl. auch Hesse, Grundzüge, a.a.O., S. 136 f.; entschieden im Sinn von Löffler auch Hildebrandt, Diss. a.a.O., S. 67 ff.

5) Hesse, Grundzüge, a.a.O.; vgl. auch Dietrich Jesch, Gesetz und Verwaltung, a.a.O., S. 6 und Norbert Achterberg, Probleme der Funktionslehre, München 1970, S. 12 Anm. 22

verhältnissen besonders unterschiedenen. Dies freilich ist bestritten. Die noch herrschende Meinung geht davon aus, der Verfassungsgesetzgeber habe die Schule und andere "besondere Gewaltverhältnisse" grundgesetzlich vorgesehen, es entspräche daher der verfassungsmäßigen Ordnung, wenn sie ihre grundrechtsbeschränkende Wirkung entfalten¹⁾. In der Schule stünden nur die Ziele fest, in Hinblick auf welche die Schüler zu disziplinieren seien²⁾; Rechte und Pflichten der Betroffenen seien unaufzählbar oder, mit Podlech, "nicht inventarisierbar"³⁾; daher müßte zur Abwehr und Beseitigung von Störungen der äußeren Ordnung und aus pädagogischen Gründen die allgemeine Handlungsfreiheit und die Ausübung der gewährleisteten Grundrechte der Schüler beschränkt werden⁴⁾. Podlech, der übrigens diesen Begriff vom "besonderen Gewaltverhältnis" beibehält, weil seiner Meinung nach es eher darauf ankommt, ihn materiell mit rechtsstaatlichem Gehalt zu füllen, statt ihn durch ein neues Etikett zu ersetzen⁵⁾, versucht daher, ausgehend von organisations-soziologischen und mathematisch-logischen Kriterien, den Kreis der besonderen Gewaltverhältnisse einzuschränken⁶⁾, so daß Post, Museen und Badeanstalten ausgeschieden werden⁷⁾.

-
- 1) Vgl. Carl Hermann Ule, Der öffentliche Dienst, in: Grundrechte Bd. IV, 2. Halbbd., hrsg. von Bettermann-Nipperdey, Köln u.a. 1962, S. 617 ff. mit Verweis auf Anschütz, Kommentar zur WRV, Anm. 4 g zu Art. 123 m.w.N., und Adalbert Podlech, Das Grundrecht der Gewissensfreiheit und die besonderen Gewaltverhältnisse, Berlin 1969, S. 63; a.A. z.B. Dürig, in: Maunz-Dürig-Herzog, S. 17 a Rdn. 12 für das Wehrverhältnis.
 - 2) Wolff, Verwaltungsrecht AT Bd. II, a.a.O., § 99 IV, S. 344. Wolff geht hier von einem überholten Bildungsziel aus, wie er selbst etwas später (in § 101 IV f., S. 368) in Bezug auf die Funktion der SMV einschränkt.
 - 3) Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 62 ff.; S. 6
 - 4) Wolff, Verwaltungsrecht Bd. II, a.a.O., § 101 V c, S. 370; so auch Ingo v. Münch, Freie Meinungsäußerung und besonderes Gewaltverhältnis, Diss. Frankfurt 1957, S. 61
 - 5) Podlech, Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 18 f., S. 69
 - 6) Podlech, Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 44 ff., S. 69 ff.
 - 7) Podlech, Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 49

c) Schulzweck und Verfassung

Was bedeutet nun aber in Podlechs Sinn die Schule "materiell mit rechtsstaatlichem Gehalt zu füllen"? Gehen wir einmal vom Schulzweck aus. In den letzten Jahren ist der Schulzweck stärker unter dem Aspekt der Einübung von Demokratie betrachtet worden.

Die Mehrzahl der frühen Landesverfassungen hat es nicht versäumt, der Erziehung der Jugend besondere Bestimmungen zu widmen. So heißt es in Art. 7 LV NRW und Art. 131 Abs. 3 Bayer. Landesverfassung u. a., daß die Jugend erzogen werden solle im Geiste der Demokratie. Ähnlich lauten Art. 33 LV Rheinland-Pfalz und Art. 12 LV BW; in Art. 21 Abs. 1 LV BW findet sich sogar der Satz: "Die Jugend ist in den Schulen zu freien und verantwortungsfreudigen Bürgern zu erziehen und an der Gestaltung des Schullebens zu beteiligen. In diesem Sinn äußert sich auch Art. 56 der Hess. Landesverfassung.

Nach Art. 26 Bremer Verfassung soll Erziehung in Hinblick auf die Achtung vor der Menschenwürde, den Willen zur sozialen Gerechtigkeit und zur politischen Verantwortung erfolgen; sie soll zum eigenen Denken führen. Entsprechende Ausführungen finden sich ebenfalls in zahlreichen Schulgesetzen¹⁾

Daß gerade die Bayer. Landesverfassung neben der Hervorhebung bestimmter religiöser und ethischer Werte den Geist der Demokratie für die Erziehung beschwört, hat, wie die zeitgenössischen Verfassungskommentare übereinstimmend betonen, seinen Grund darin, daß der Verfassungsgesetzgeber seine Aufgabe in Antithese zur nationalsozialistischen Herrschaft erblickte²⁾.

In § 1 Satz 2 des Berliner Schulgesetzes von 1948 heißt es: "Ziel muß die Heranbildung von Persönlichkeiten sein, die fähig sind, die vollständige Umgestaltung der deutschen Lebensweise auf demokratischer und friedlicher Grundlage

1) Übersicht bei Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a. a. O., S. 71

2) Vgl. Nawiasky-Leusser, Kommentar zur Verfassung des Freistaates Bayern, München-Berlin 1948, Art. 131, S. 211; Wilhelm Hoegner, Lehrbuch des Bayerischen Verfassungsrechts, München 1949, Vorwort S. 3 f.; S. 167

zustande zu bringen und welche der nazistischen Ideologie unerbittlich entgegenstehen sowie auch von dem Gefühl ihrer Verpflichtung der Menschheit gegenüber durchdrungen sind¹⁾! Neben den Länderverfassungen und den Schulgesetzen fordert auch die Wertordnung des Grundgesetzes die Erziehung zum verantwortlichen, demokratischen und kritischen Bürger. Gleichgültig, ob die in der Verfassung verbürgten Freiheitsrechte nur konkret normiert werden²⁾ oder ob sie durch Art. 2 Abs. 1 generell abgesichert sind³⁾, so sind sie doch ein Stück Staatszielbestimmung⁴⁾; ihre Verwirklichung wird in der Schule angestrebt. Daher hebt die Verfassungslehre immer wieder den Aspekt der Erziehung zur Mündigkeit hervor⁵⁾.

-
- 1) Schulgesetz für Berlin v. 26.6.1948 (VOBl. I, S. 358)
 - 2) So z.B. Konrad Hesse, Grundzüge, a.a.O., S. 118
 - 3) So Dürig, in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 2 Abs. 1 Rdn. 3 ff.
 - 4) Vgl. Peter Häberle, AöR Bd. 95 (1970), S. 86 ff., S. 260 ff. (hier: S. 112)
 - 5) Vgl. z.B. Ingeborg Röbbelen, Zum Problem des Eltenrechts, Ein Beitrag aus evangelischer Sicht, Heidelberg 1966, S. 78 ff., S. 95 ff.; Gustav Kuhn, Grundrechte und Minderjährigkeit, Neuwied 1965; Ekkehart Stein, Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule, Neuwied und Berlin 1965; Erwin Stein, Gesellschaft-Staat-Erziehung, 1968, S. 221 ff.; Dürig, in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 2 Abs. 1 Rdn. 34; Horst Harnischfeger und Gerhard Heimann, Rechtsfragen der Gesamtschule, Deutscher Bildungsrat, Gutachten der Bildungskommission -13- Stuttgart 1970, S. 41 f.; Perschel, RdJB 1969, S. 33 ff. (S. 37 ff.); Rolf Peter Calliess, Evangelische Kommentare 1969, S. 378 ff.; siehe auch Lutz Dietze, Modell einer demokratischen Schulverfassung, a.a.O., S. 16; Martin Stock, Die deutsche Schule (DDS) 1970, S. 90 ff. (S. 97 f.); ders., Zur Rechtsstellung von Lehrer und Lehrerschaft in einer demokratischen Schulverfassung, in: Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, hrsg. von Andreas Flitner, München 1971, S. 235 ff.; Ingo Richter, RdJB 1970, S. 1 ff.

Die verfassungsrechtliche Interpretation findet ihre pädagogische Entsprechung¹⁾, wie unlängst in einer besonders gründlichen Arbeit von Martin Stock dokumentiert worden ist²⁾.

Auch Willi Geiger plädiert für ein "neues Verständnis von der Bedeutung des freien Schulwesens für den freiheitlichen Staat einer offenen Gesellschaft"³⁾. Wir werden darauf zurückkommen. Hier soll nur festgehalten werden, daß die Erziehung zur Freiheit mit in den Schulzweck eingegangen ist und von daher das Verhältnis von Verwirklichungschance und Nichtverwirklichungsrisiko zu beeinflussen vermag.

d) Zum Verhältnis von Grundrechtsbeschränkung und Freiheitsvermutung

Die maßgebliche Frage, wo die Grenze zwischen Freiheitsgewährung und Freiheitsbeschränkung effektiv verlaufe, entscheidet Podlech im Rahmen der Probleme des Art. 4 GG dahingehend, daß er die Beweislast für die Berechtigung der Inanspruchnahme des Grundrechtsschutzes dem Beteiligten aufbür-

- 1) Exemplarisch seien genannt: Hartmut v. Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung, a.a.O.; ders., Demokratisch leben, Neue Sammlung 1970, S. 355 ff.; ders., Cuernavaca, a.a.O.; Gotthart Wunberg, Autorität und Schule, Stuttgart u.a. 1966; Theodor Wilhelm, Theorie der Schule, a.a.O.; Klaus Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation, München 1968; C. Wolfgang Müller, WPB 1968, S. 515 ff.; Carl Ludwig Furck, Innere und äußere Schulreform? Zs. f. Pädagogik 1967, S. 99 ff. (Die Beiträge von Müller und Furck sind auch enthalten in: Zur Theorie der Schule, Hrsg. Päd. Zentrum, Reihe B, Bd. 10, Weinheim-Berlin-Basel 1969, S. 67 ff. bzw. S. 115 ff.); A. Holtmann, Schulorganisation und politische Bildung 4,1; Stuttgart 1967, S. 1 ff.; H.J. Gamm, Kritische Schule, a.a.O.; Walter Schäfer, Wolfgang Edelstein, Gerald Becker, Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odonwaldschule, Frankfurt 1971; Auernheimer-Doehlemann, Mitbestimmung in der Schule, Frankfurt 1971
- 2) Martin Stock, Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule, München 1971, insb. S. 105
- 3) Willi Geiger, Vorschlag zu einer Neufassung des Art. 7 GG, in: Festschrift für Gebhard Müller, Tübingen 1970, S. 107 ff. (S. 113)

det¹⁾ und auf der Gemeinwohlebene löst²⁾, wozu unten Stellung bezogen werden soll.

Die ehemals herrschende Lehre begrenzte die Grundrechte in besonderen Gewaltverhältnissen nur von deren Zweck³⁾ her; folglich gab es nicht "das" besondere Gewaltverhältnis, sondern deren mehrere⁴⁾; die gegenwärtig herrschende Ansicht sieht mit Hesse Grundrechte und besonderes Rechtsverhältnis in "verhältnismäßiger Zuordnung"⁵⁾. Der Ausgangspunkt Hesses ist scheinbar einfach: "Weder dürfen die Grundrechte den Sonderstatusverhältnissen zum Opfer gebracht werden, noch dürfen die grundrechtlichen Gewährleistungen die Funktion jener Verhältnisse unmöglich machen. Beide bedürfen vielmehr verhältnismäßiger Zuordnung, die beiden zu optimaler Wirkung verhilft. Auch die begrenzenden Sonderstatusverhältnisse sind daher "im Lichte der Grundrechte" zu sehen⁶⁾. Und weiter heißt es: "Die Berücksichtigung der Grundrechte ist stets im Rahmen des Möglichen geboten"⁷⁾. Wonach aber bestimmt sich, was möglich ist?

Mit dieser Ansicht kann man, je nach Auffassung vom Erziehungswert der Grundrechtsgewährung, schöne Ergebnisse erzielen; eine Abgrenzungsregelung bedeutet sie nicht. Denn selbst wenn man dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit immer stärkere Bedeutung zumißt, ist damit nicht gesagt, daß dieser Grundsatz bei grundrechtseinschränkenden Normen - unmittelbar an die Zweckhaftigkeit des Rechtsverhältnisses anknüpfend - geprüft wird. Dadurch entsteht die Gefahr, daß einmal unbeachtet bleibt, ob man überhaupt im konkreten Einzelfall konkret in ein Grundrecht eingreifen darf, zum anderen, in welchem Ausmaß dies zu prüfen ist. Das Postulat "verhältnis-

1) Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 154 ff.

2) Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 134 f.

3) Typisch: Wolfgang Pittermann, Verwaltungsgerichtlicher Schutz gegen Maßnahmen der Schule und Prüfungsgewalt, Marburg Diss. 1960, S. 22 ff.

4) Vgl. Ingo v. Münch, ZBR 1959, S. 209 ff. (S. 211)

5) Hesse, Grundzüge, a.a.O., S. 137; vgl. auch Evers, Zur Mitbestimmung in der Schule II, a.a.O., S. 23 f.; S. 27

6) Hesse, Grundzüge, a.a.O., S. 136

7) Hesse, Grundzüge, a.a.O., S. 136

mäßiger Zuordnung kann" kann natürlich auch auf eine Rechts-güterkollision und Güterabwägung bezogen sein, muß aber nicht¹⁾.

Die Formel von der verhältnismäßigen Zuordnung von Freiheits-gewährung und Freiheitsbeschränkung ist eine Leerformel, die in Hinblick auf die Rechtsordnung als Ganzes voll be-rechtigt sein mag, die aber im konkreten Einzelfall Abwägungsprobleme aufwirft, die im Zweifel zugunsten einer Richtig-keitsvermutung des staatlichen Machtanspruches ausgehen, wie dies in der Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts früher geschehen ist, welche heute noch von Bettermann fort-geführt wird, was aber einer bestimmten Rechtstradition des besonderen Verwaltungsrechts durchaus widerspricht²⁾. Die Relation von grundrechtlicher Verwirklichungschance und Nichtverwirklichungsrisiko ist dogmatisch am frühesten im Po-lizeirecht ausgearbeitet worden³⁾. Hier ist das Verhältnis von polizeilicher Generalermächtigung und Grundrechtsver-wirklichung prinzipiell zugunsten von letzterer gelöst wor-den.

Anders Karl August Bettermann: "In Wahrheit limitieren sich Gesetz und Grundrechtsnorm gegenseitig"⁴⁾. Das Hineinwirken der Grundrechte z.B. in die polizeiliche Generalklausel be-einflusse die Auffassung über das, was öffentliche Sicher-heit und Ordnung vom Bürger verlangen und erwarten darf. So wird nach Bettermann zunächst die "Störungsgrenze" in einem freiheitlich verfaßten Gemeinwesen später erreicht als in einem autoritären Staat⁵⁾. Dieser Gedanke wird konsequent weitergeführt und an Hand unbestimmter Rechtsbegriffe wie: "Rechte Dritter", "Sittengesetz", öffentliche Sicherheit und Ordnung", "Gemeinwohl" etc. zu einer der beiden mög-lichen Lösungen geführt. Nach Bettermann ist es Aufgabe des Gesetzgebers, z.B. Gemeinwohl und Einzelwohl in Übereinstim-

1) Vgl. Dietze, Zur Mitbestimmung in der Schule II, a.a.O., S. 75 ff.

2) S. BVerwGE 2, S. 89 ff. (S. 94); dagegen Peter Schneider, Pressefreiheit und Staatssicherheit, Mainz 1968, S. 134 ff.

3) Vgl. statt aller Volkmar Götz, Polizeirecht, Göttingen 1971, S. 67 ff.

4) Karl August Bettermann, Grenzen der Grundrechte, Berlin 1968, S. 6

5) Bettermann, a.a.O., S. 19

mung zu bringen, und "wo das nicht möglich ist, die Grenze zu bestimmen, bis zu der der Bürger sein "Interesse" dem Gemeinwohl aufzuopfern hat"¹⁾. Bezogen auf das besondere Gewaltverhältnis bedeutet das: Freiheitsrechte sind vorhanden und werden in den Zweck des "besonderen Gewaltverhältnisses" einbezogen, aber nur, soweit das "möglich" ist. Was "möglich" ist, entspricht dem Ermessen derjenigen, die die Funktion bzw. das Funktionieren des "besonderen Gewaltverhältnisses" zu hüten haben.

Folgerichtig nimmt auch H.J. Wolff²⁾ den Gedanken, daß durch ein rechtliches Sonderverhältnis die Rechte des Betroffenen u.U. besonders zur Geltung kommen sollen, in seine Überlegungen mit auf. Podlech³⁾, der im Ansatz Wolff folgt, ist, wie man gesehen hat, durchaus grundrechtsfreundlich; nur nimmt er an, die Gefahr der Grenzverletzung liege in der Regel beim Schüler⁴⁾. Selbst wenn dies so wäre, so hätten wir damit nicht allzuviel gewonnen. Es müßte mit in die inhaltliche Bestimmung des Schulzwecks aufgenommen werden, ob sein Sinn nicht auch darin liegt, dem Schüler die Chance des Mißbrauchs zu lassen, um ihm die Möglichkeit zu geben, an den Kriterien von "erwünscht", "erlaubt", "geduldet", "mißbilligt", "verboden", "strafbar", sich in die schulische Gemeinschaft einzuleben und mit anderen bestimmen zu lernen und selbst zu bestimmen, was im einzelnen erwünscht oder mißbilligt wird. Diese Chance des Mündigwerdens bei Inkaufnahme des Fehltrittsrisikos soll doch aber die Schule ermöglichen; und sie kann dies nicht, wenn sie zwar prinzipiell grundrechtsfreundlich verfährt, den Inhalt der Grundrechte aber selbst bestimmt, und damit das Verhältnis von Verwirklichungschance und Nichtverwirklichungsrisiko. Diesen Gedanken hat dem Grunde nach vor einhundertachtzig Jahren bereits Georg Forster⁵⁾ gehabt, als er gegen die Kritiker an

1) Bettermann, a.a.O., S. 16

2) Wolff, Verwaltungsrecht AT Bd. I, § 33 IV c 3, S. 200

3) Podlech, Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 63

4) Podlech, Gewissensfreiheit, a.a.O., S. 57

5) Georg Forster, Revolution in Mainz, in: Schriften zu Natur, Kunst, Politik, hrsg. v. Karl Otto Conrady, Reinbek 1971, S. 127 ff., S. 164; so auch Leonard Nelson, System der philosophischen Rechtslehre und Politik (1924), Nachdruck Frankfurt/M 1964, S. 363 ff.; in diesem Sinn auch Jürgen Habermas, Neue Sammlung 1961, S. 251 ff. (S. 257)

der Jakobinischen Revolution in Mainz schrieb:

"Ein gewisses Volk (was in der Bearbeitung einer gesetzlichen Freiheit begriffen ist) ist zur Freiheit nicht reif; die Leibeigenen sind zur Freiheit nicht reif; und so auch die Menschen überhaupt sind zur Glaubensfreiheit noch nicht reif. Nach einer solchen Voraussetzung aber wird die Freiheit nie eintreten... Aber man reift für die Freiheit nie anders als durch eigene Versuche, die machen zu dürfen man frei sein muß".

Anknüpfend an die Lüth-Formel des BVerfG¹⁾ ist davon auszugehen, daß das besondere Rechtsverhältnis seinerseits aus der wertsetzenden Bedeutung²⁾ der Grundrechte im freiheitlichen demokratischen Staat auszulegen und so in seiner die Grundrechte beschränkenden Wirkung selbst wieder einzuschränken ist, da alle grundrechtseinschränkenden Normen eng auszuulegen sind³⁾. Hieran anknüpfend betont Peter Schneider, es dürfe nicht verkannt werden, daß mit der Anerkennung der Notwendigkeit einer ergänzenden Ausnahmeregelung eine Gefährdung der Effektivität der (freiheitlichen) Regel dann gegeben ist, wenn die Struktur der Ausnahmeregelung nicht durch die Regel bestimmt wird⁴⁾.

Von einer Grundrechtsgarantie kann da nicht gesprochen werden wo das Grundrecht zur Disposition der staatlichen Gewalt gestellt ist und diese den Grenzverlauf der Freiheit nach Belieben festlegt und so der Gegensatz zwischen Beschränkung und Suspension, Aufhebung in Frage gestellt ist⁵⁾.

1) BVerfGE 7, S. 198 ff. (S. 208 f.); vgl. BVerfGE 12, S. 113 ff. (S. 124 f.); 21, S. 271 ff. (S. 2181); sog. Wechselwirkungskreistheorie. Vgl. dazu Heinrich Scholler, Die Interpretation des Gleichheitssatzes als Willkürverbot oder als Gebot der Chancengleichheit, Berlin 1959, S. 24 m.w.N.; w.N. bei Leibholz-Rinck, a.a.O., Art. 5 Rdn. 11, S. 195; in diesem Sinn auch Günther Schwerdtfeger JuS 1969, S. 472 ff., S. 525 ff., S. 570 ff. (hier: S. 572 Fn. 21)

2) Vgl. Peter Häberle, AöR Bd. 95, S. 86 ff., S. 260 ff. (hier: S. 112)

3) Vgl. Dürig, in: Maunz-Dürig-Herzog, Rdn. 72 zu Art. 2 Abs. 1 GG; Peter Schneider, Pressefreiheit, a.a.O., S. 118, S. 147 f., S. 157; vgl. besonders Dietrich Lang-Hinrichsen, Die Würde 1970, S. 1 ff. (S. 6 f.); Grundlegend auch Peter Schneider, In dubio pro libertate, a.a.O.

4) P. Schneider, Pressefreiheit, a.a.O., S. 112 f.

5) P. Schneider, Pressefreiheit, a.a.O., S. 114

Damit Grundrechte nicht im Wege verhältnismäßiger Zuordnung Gefahr laufen, lediglich zugunsten der ~~von~~statuten gesetzten Ansprüche relativiert statt über die Interpretation vom Schulzweck konkretisiert zu werden¹⁾, sei hier zugrunde gelegt: wer staatlicherseits eine Grundrechtsbeschränkung vornehmen will, muß seine Maßnahmen grundrechtskonform wählen. Grundrechtskonform ist jene Maßnahme, die den Garantieprinzipien der Verfassung entspricht. Als materiales Garantieprinzip ist das Gemeinwohlprinzip relevant, das das Postulat einer Koordination divergierender und kollidierender Interessen mitenthält²⁾.

Bei der Güterkollision ist eine Güterabwägung nach dem Einzelfall vorzunehmen. Das Gemeinwohlprinzip gibt Antwort, ob eine Grundrechtsbeschränkung um eines erheblichen Gemeinwohles ^{willen} zulässig ist, und zwar dann, wenn die Vermutung der Verwirklichungsrisiken im Rahmen der staatlichen Zuständigkeit nicht größer sind als diejenigen im Rahmen der Freiheit³⁾. Daher muß auf der Gemeinwohlebene geprüft werden, ob eine Maßnahme erforderlich und damit zulässig ist, und zwar unter normativen wie tatsächlichen Aspekten: d.h. ob das Gut schützenswert und schutzbedürftig ist (z.B. angesichts einer besonderen Gefahrenlage)⁴⁾. Das Gemeinwohlprinzip bildet so Voraussetzung und Grundlage für die Verhältnismäßigkeitsprüfung⁵⁾ (d.h. die Frage nach dem "Wie" der Verwirklichung). Nach Maßgabe des Verhältnismäßigkeitsgrundsatzes ist jene Interpretation gefordert, die nicht nur die Relation zwischen angestrebtem Zweck und benutztem Mittel wahrt, sondern bei der Wahl des Mittels das am wenigsten belastende wählt. Wo aber diese Klärung nicht gelingt, besteht die Ausgangsvermutung zugunsten des Einzelnen⁶⁾. Dieses In-dubio-pro-libertate-Prinzip hat noch stets seine Kritiker gefunden.

1) Peter Schneider, Pressefreiheit, a.a.O., S. 141 f.; siehe hierzu auch Dietze, RdJB 1970, S. 336 ff. (S. 338)

2) Schneider, a.a.O., S. 119; vgl. dazu auch Peter Schneider und Lutz Dietze, Pressefreiheit und Erziehungsauftrag der Schule, Material- und Nachrichtendienst der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Nr. 136, Frankfurt 1972, S. 26 f.

3) Schneider, a.a.O., S. 123

4) Schneider, a.a.O., S. 123 f.

5) Schneider, a.a.O., S. 124, S. 138 ff.; S. 141 ff.; Peter Häberle, a.a.O., AöR Bd. 95, S. 112

6) Schneider, a.a.O., S. 142

Selbst jene, die anders als die ältere Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts¹⁾ oder mit Bettermann²⁾ die Relativierung der Grundrechte zugunsten staatlicher Interessen nicht billigen³⁾, lehnen das In-dubio-pro-libertate-Prinzip deshalb ab, weil in der Einheit von Freiheit und Ordnung "im Zweifel ... weder die freiheitliche noch die unfreiheitliche, sondern nur die richtige Regelung" gelte⁴⁾. Aber wer setzt den Maßstab?

Friedrich Müller⁵⁾ kritisiert an Peter Schneiders Interpretation, das Gemeinwohlprinzip sei zu unkonturiert. Statt der Güterabwägung schlägt er an den zur Debatte stehenden Normen orientierte Kollisionsregeln vor⁶⁾. In die gleiche Richtung zielt auch Roman Herzog⁷⁾, der für eine abstrakte Güterabwägung plädiert, in welcher die in Kollision befindlichen Rechtsgüter losgelöst vom Fall gegeneinander abgewogen werden (anders aber unlängst das BVerwG⁸⁾). Dagegen

1) Nachweise bei Hesse, Grundzüge, a.a.O., S. 129

2) s.o.

3) Vgl. Helmut Schulz-Schaeffer, Der Freiheitssatz des Art. 2 Abs. 1 Grundgesetz. Libertätsrechte und Vermutung für den Kernbereich der Freiheitsrechte, Berlin 1971, S. 48 f. m.w.N.

4) Schulz-Schaeffer, a.a.O., m.w.N. insb. unter Berufung auf A. Keller, Die Kritik, Korrektur und Interpretation des Gesetzeswortlauts, Diss. Zürich 1960, S. 279; ebenso Horst Ehmke, VVDStRL Bd. 20 (1963), S. 53 ff. (S. 85 ff.) und Scheuner, VVDStRL Bd. 22 (1965), S. 1 ff. (S. 37 ff., S. 45). Hiergegen Schneider, Pressefreiheit, a.a.O., S. 112 f., Fn. 249

5) Friedrich Müller, Die Positivität der Grundrechte, Berlin 1969, S. 22 ff.

6) Fr. Müller, Positivität, a.a.O., S. 25 ff.

7) in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 5 Rdn. 252

8) BVerwG, NJW 1971, S. 1229 f. (S. 1230); so auch BVerfGE 2, S. 1 ff. (S. 12 ff.); zustimmend Evers, Zur Mitbestimmung in der Schule II, a.a.O., S. 49, m.w.N.; vgl. auch BVerfGE 28, S. 202

spricht, daß bei einer abstrakten Güterabwägung letztlich doch Faktoren über die Höherrangigkeit entscheiden, die der Lage des konkreten Falles nicht gerecht werden. Natürlich steckt in der Normzwecklehre ein richtiger Kern. Sie wendet sich gegen die Doktrin von der Sozialadäquanz¹⁾, die, ursprünglich gerichtet auf Interessenausgleich²⁾, Wirkungen entfaltet hat, welche heute mit der Normzwecktheorie mühsam bekämpft werden³⁾. Ihr Mangel liegt jedoch darin, daß sie, allein angewandt, Werte des Gemeinwohls wie des Einzelwohles in eine hierarchische Ordnung zu bringen bemüht ist, und damit weder der Prärogative für die Freiheit noch dem Wandel über die Wertschätzung einzelner Grundrechte wie Gemeinschaftswerte Rechnung trägt, und auch nicht auf den lebendigen Einzelfall eingeht. Mit Peter Schneider⁴⁾ ist daher davon auszugehen, daß ihr Anwendungsbereich auf die Eingangsprüfung auf der Gemeinwohlebene beschränkt wird; denn wenn sich hier ergibt, daß eine Rechtsgüterkollision schon normativ nicht denkbar ist, bleibt für die konkrete Fallprüfung kein Raum⁵⁾. Diesem Abwägungsverfahren, das am konkreten Fall orientiert ist, stimmt Scholler ausdrücklich zu, eine solche Wechselwirkung zwischen Grundrecht und Grundrechtsschranke nehme in gewisser Weise dem Grundrecht seine apodiktische Größe und verwandle das Recht im Hinblick auf konkurrierende Rechtsgüter wiederum zur Chance.

Das Schulverhältnis als "grundrechtsbeschränkendes" Sonderverhältnis präsentiert sich daher durch die Entwicklung des allgemeinen Verfassungs- und Verwaltungsrechts anders als noch vor einigen Jahren.

Diese Feststellung erhält sub specie des Schulzwecks und sub specie der Grundrechte erhebliche Bedeutung⁶⁾.

1) Vgl. Hueck-Nipperdey, Lehrbuch des Arbeitsrechts, Bd. II 2. Halbbd., 7. Aufl. Berlin-Frankfurt 1970, S. 998 ff. S. 1000 ff., m.w.N., insb. in Fn. 34 c.)

2) Vgl. dazu Hans Welzel, ZStW Bd. 58 (1939), S. 491 ff. (S. 515)

3) S. dazu Götz, Polizeirecht, a.a.O., S. 79; Ulrich Huber, JZ 1969, S. 677 ff.; ähnlich Hans-Joachim Rudolphi, JuS 1969, S. 549 ff.

4) Pressefreiheit, a.a.O., S. 120, m.w.N.

5) Dies war z.B. der Fall in dem vom BGH, JZ 1969, S. 702 ff., entschiedenen Rechtsstreit. (Anlässlich der Heilung einer durch Unfall bedingten Körperverletzung wird zufällig eine Gehirngefäßsklerose entdeckt, aufgrund derer der

Forts. 5)

Verletzter pensioniert wird. Der Verletzte begehrt vom Verletzer einen Schadensersatz für die infolge vorzeitiger Pensionierung entgangenen Einnahmen.) Vgl. dazu Huber, a.a.O.

- 6) Scholler, Interpretation des Gleichheitssatzes, a.a.O., S. 24

5. Der Lehrerstatus

a) Der Beamte

aa) Einleitung

Im Vergleich zu anderen besonderen Beamtenrechten stellt sich das Lehrerrecht unter diffusen Aspekten^{dar}. Einen gesicherten spezifischen Grundrechtsstatus wie der Hochschullehrer mit seinem verfassungsrechtlichen subjektiv-öffentlichen Recht aus Art. 5 Abs. 3 GG besitzt er nicht; keine Landesverfassung und auch das Grundgesetz erwähnen ihn. Gesprochen wird allenfalls von der Schule und ihren Aufgaben; gesprochen wird auch von den Pflichten des Lehrers. So hat nach Art. 56 Abs. 3 der Hess. LV der Grundsatz jedes Unterrichts die Duldsamkeit zu sein. Auf die religiösen und weltanschaulichen Empfindungen aller Schüler hat er Rücksicht zu nehmen und die entsprechenden Auffassungen "sachlich" darzulegen. Art. 56 Abs. 4 postuliert die Erziehungsziele, nach denen Kinder zu bilden sind, Art. 56 Abs. 5 gibt Anweisungen für den Geschichtsunterricht. Danach sind Berichte über Wohltäter der Menschheit erwünschter als Darstellungen von Kriegen und Schlachten; nicht zu dulden sind Auffassungen, welche die Grundlagen des demokratischen Staates gefährden.

Ähnliche Gedanken finden sich in anderen Landesverfassungen; besonders verbreitet ist das Bekenntnis zur Erziehung in Toleranz und sozialer Ethik¹⁾. Einzig die bayrische Verfassung stellt fest: "Die Lehrer an öffentlichen Schulen haben grundsätzlich die Rechte und Pflichten der Staatsbeamten²⁾".

Dieser Hinweis, der noch in der Weimarer RV ausdrücklich enthalten war (Art. 143 Abs. 3), und der damals wohl noch erforderlich schien, um die Funktion der Schule als Staatsaufgabe zu bezeichnen, konnte allgemein entfallen, weil er nun selbstverständlich geworden war. Nicht selbstverständlich war hingegen der funktional bedingte Sonderstatus des Lehrers.

1) Art. 17 Abs. 1 LV BW; ähnlich Art. 26, Art. 33 LV Bremen; vgl. Art. 7 Abs. 2 LV NRW, Art. 33; Art. 26 Abs. 1 LV Rh.-Pf.; Art. 30 LV Saarland

2) Art. 133 Abs. 2 LV Bayern

bb) Der Ursprung des Lehrerberufs als Amt

Der Lehrerberuf tritt historisch in dem Moment als eigenes Amt in Erscheinung, in dem die ursprünglich für die Erziehung verantwortlichen gesellschaftlichen Institutionen (Zünfte, Kirche Familien) nicht mehr allein in der Lage waren, den Erziehungsauftrag zu erfüllen¹⁾. Damit emanzipierte sich z.B. der Volksschullehrer vom Diener der Kirche zum Diener des Staates; er empfand dies als Akt der Befreiung²⁾. Denn nun partizipierte er an der - früher weiter als heute-reichenden Unabhängigkeit des Beamtenstandes; er hatte ein Amt; d.h. unterlag einem gewissen (faktischen) Lehrerrecht³⁾.

cc) Entwicklung des Beamtenrechts

Seit sich das Beamtenrecht von seinem privatrechtlichen Charakter emanzipiert hat⁴⁾, sind fortwährend entweder funktionsgerechte Modifikationen⁵⁾ erfolgt (vgl. das Bundesbank- und Bundesbahngesetz, insb. § 31 BbankG und §§ 22 f. BBahnG) oder aber es wurden ganze Gruppen aufgrund ihrer besonderen Aufgaben aus dem Beamtenrecht ausgesondert (vgl. Art. 97 f. GG betr. Richter). Weitere Gruppen sind z.B. die Beamten, die im Dienst von internationalen bzw. supranationalen Organisationen stehen⁶⁾. Andere wieder erhielten einen beamtenrechtlichen Sonderstatus, so die Minister⁷⁾.

1) Vgl. I. Röbbelen, Elternrecht, a.a.O., S. 106

2) S. Weissenrieder, Schulhoheit, a.a.O., S. 146

3) Röbbelen, Elternrecht, a.a.O., S. 106

4) Vgl. Arnold Köttgen, Beamtenrecht, Breslau 1929, S. 71; Oscar Georg Fischbach, DÖV 1951, S. 453 ff. (S. 453 f.); Günter Kartfiel, Lutz Sedatis, Dieter Claessens, Beamte und Angestellte in der Verwaltungspyramide, Berlin 1964, S. 138 ff.

5) Klaus Waldmann, Die Rechtsstellung der Anstaltsbeamten, unter besonderer Berücksichtigung der Sparkassenbeamten, Diss. Marburg 1967, S. 213

6) Nachweise bei Werner Thieme, Der öffentliche Dienst in der Verfassungsordnung des Grundgesetzes, Göttingen 1961, S. 34

7) Vgl. Bundesminister-Gesetz vom 17.6.1953, BGBl. I, S. 407

die Hochschullehrer¹⁾ und die kommunalen Wahlbeamten²⁾. Eine neuere Untersuchung³⁾ kommt zu dem Ergebnis, daß der Ermessensspielraum des Beamten eine zunehmende Einengung erfahren hat.

Daneben ergibt sich - nicht zuletzt unter dem Aspekt des Sozialstaatsgebots - eine grundsätzliche Infragestellung des Beamtentums seit der Gründung der Bundesrepublik⁴⁾.

Bei der Streikfrage geht die beamten-rechtliche und die arbeitsrechtliche Diskussion noch zusätzlich kontrovers⁵⁾.

1) Vgl. Werner Thieme, Deutsches Hochschulrecht, Berlin-Köln 1956, S. 29

2) Vgl. Leibholz-Rinck, a.a.O., Art. 33 Rdn. 12

3) Jörg Jung, Die Zweispurigkeit des öffentlichen Dienstes. Eine Untersuchung über die Veränderungen der Personalstruktur im öffentlichen Dienst und die Verantwortung des Berufsbeamtentums im Grundgesetz, Berlin 1971

4) Aus der Flut der Literatur seien exemplarisch genannt: Fischbach, DVBl. 1951, S. 489 ff.; *Wilhelm Grewe, Inwieweit läßt Art. 33 Abs. V GG eine Reform des Beamtentums zu? 39. DJT 1951, S. D 3 ff.; Werner Weber, Das Berufsbeamtentum im demokratischen Rechtsstaat, Bad Godesberg 1952; Karl-Josef Partsch, Verfassungsprinzipien und Verwaltungsinstitutionen, Tübingen 1958; Gerhard Wacke, Grundlagen des öffentlichen Dienstrechts, Tübingen 1957; Ingo v. Münch, ZBR 1959, S. 209 ff.; Friedrich Giese, ZBR 1962, S. 270 ff.; Carl-Hermann Ule, Der öffentliche Dienst, in: Die Grundrechte IV. Bd. 2. Halbbd., hrsg. von Bettermann-Nipperdey, Köln u.a. 1962, S. 537.; Werner Thieme, ZBR 1965, S. 33 ff.; Eberhard Menzel, DÖV 1969, S. 513 ff.; Walter Schick, AöR Bd. 94 (1969), S. 353 ff. (insb. S. 362 ff.); z.B. Josef Kölbl, DÖV 1970, S. 447 ff.; weitere Literaturangaben bei Werner Thieme, Empfiehlt es sich, das Beamtenrecht unter Berücksichtigung der Wandlungen von Staat und Gesellschaft neu zu ordnen? Gutachten zum 48. DJT, München 1970.

Als Hüter des traditionellen Beamtenrechts besonders eindringlich Bernhard Wilhelm, ZBR 1966, S. 357 ff. Vgl. Werner Weber, Beamtentum zwischen Parteien und Verbänden, in: Der Deutsche Beamte heute, Baden-Baden 1959, S. 17 f.; über eine Institution, die weder in Frage gestellt wird noch sich selbst in Frage stellt, schreibt man nicht so viel. Vgl. hierzu Werner Thieme, Verwaltungslehre, Köln u.a. 1967, S. 49

5) Exemplarisch: Wolfgang Däubler, Der Streik im öffentlichen Dienst, 2. Aufl. Tübingen 1971, m.w.N.

* Gerber, DVBl. 1951, S. 489 ff.

Auch wird beklagt, daß jener "Kernbestand von Strukturprinzipien"¹⁾, die das Beamtentum ausmachen, insgesamt stark ausgehöhlt worden sei²⁾. Von Carl Schmitt³⁾ bis heute, aber auch vor ihm, hat man das Erfordernis der beamtenmäßigen Neutralität postuliert⁴⁾ und die Wichtigkeit eines hierarchischen Beamtenkörpers betont⁵⁾. Beide Probleme hängen miteinander zusammen.

Das Beamtentum einerseits soll der Regierung helfen, ihr Programm optimal zu verwirklichen, andererseits verhindern, daß via Ämterpatronage etc. der Staat zur Parallelorganisation der Regierungsparteien wird. Doch bedarf es dazu der Anerkennung eines *pouvoir neutre* nicht, welches übrigens bloße Fiktion bleiben muß: im pluralistischen Staat sind viele vielleicht indifferent, aber niemand ist "neutre"⁶⁾. Von der Seite des Bürgers genügt die Feststellung, daß jeder gegenüber der Verwaltung einen Anspruch auf optimale Verwirklichung seiner Wünsche und Rechte hat (wozu noch der Anspruch auf Gesetzmäßigkeit der Verwaltung und Gleichbehandlung hinzukommt⁷⁾). Von der Seite der Regierung her ergibt sich der Anspruch auf Einhaltung des Obstruktionsverbots. Allerdings besteht ein Unterschied von Regierungstätigkeit und bloßer Administration, (wenn beide sich auch in weiten Bereichen, z.B. in der Kultusverwaltung überschneiden⁸⁾). Das Beamtentum ist funktion^{a)} und flexibel genug⁹⁾, um

1) Vgl. BVerfGE 8, S. 332

2) Vgl. Franz Mayer, in: Mayer/Ule, Staats- und Verwaltungsrecht in Rheinland-Pfalz, Stuttgart 1969, S. 336 ff. (S. 340); Menzel, DÖV 1969, S. 513 ff.

3) Carl Schmitt, Der Hüter der Verfassung, Tübingen 1931, S. 101

4) Werner Thieme, Der öffentliche Dienst in der Verfassungsordnung des Grundgesetzes, Göttingen 1961, S. 26 f.; Werner Weber, Beamtentum zwischen Parteien und Verbänden, a.a.O., S. 19; Carl-Hermann Ule, RiA 1958, S. 81 ff. (S. 84); Hubert Görg, Stichwort "Beamte", in: Staatslexikon, 6. Auflage 1957, Bd. 1, S. 327 ff., Sp. 957 ff. (Sp. 960), m.w.N.; kritisch hierzu Jochen Frowein, Die politischen Betätigung des Beamten, Tübingen 1967, S. 9 ff., m.N.

5) Vgl. BVerfGE 9, S. 268 (S. 286 f.)

6) Vgl. Kölble, DÖV 1970, S. 456 m.w.N.

7) S. Frowein, Die politische Betätigung des Beamten, a.a.O., (S. 13)

8) Vgl. Erwin Stein, in: Fragen der Freiheit, a.a.O., S. 3 f. (S. 27)

Forts.

- 9) Vgl. Ingo v. Münch, Öffentlicher Dienst, in: Besonderes Verwaltungsrecht, bearb. v. Peter Badura u.a., hrsg. v. Ingo v. Münch, Bad Homburg v.d.H. u.a. 1969, S. 19 ff. (S. 24) und Menzel, DÖV 1969, S. 516 f.; vgl. Friedrich Dermietzel, Freiheitsrechte und deutsches Beamtenverhältnis, Diss. Berlin 1967, S. 84 ff.

sich jeweils anzupassen. Rechte und Pflichten entwickeln sich nach der jeweiligen Funktion¹⁾. Wir haben kein Beamtenrecht mehr, sondern Beamtenrechte, und wir haben kein Beamtentum mehr, sondern "Beamtentümer". Der Sonderstatus verschiedener Gruppen von Beamten (Hochschullehrer, Polizeibeamte, Minister etc.) ist erst der (durch seine spezifische Verrechtlichung sichtbare) Anfang gewesen. Diese Entwicklung widerspricht nicht dem Verfassungsrecht. Der parlamentarische Rat wollte dem Gesetzgeber einen größeren Spielraum lassen, um die Beamtengesetzgebung den Erfordernissen des Neuaufbaus anzupassen²⁾. Das Lehrerrecht ist auf bestem Wege, seinen eigenen Weg zu gehen, und mit Recht. Wie will der Lehrer jenes dialektische Verhältnis von Freiheit und Bindung, um mit einem Wort von Ingeborg Röbbelen zu reden³⁾, das er in Ausübung seines Auftrages auf sich nehmen und durchhalten muß, verkraften, wenn er gehalten ist, niemandes Gefühl zu verletzen, gehorsam die Anordnungen der Hierarchie nach deren Vorstellung zu vollziehen, als ob er eine unpersönliche, bürokratische Funktion ausübe⁴⁾.

So nimmt bekanntlich auch das Kennzeichen "hoheitlicher Tätigkeit" nicht mehr den hohen beamtenspezifischen Rang ein, den es einmal hatte. Hier ist stillschweigend ein Wandel der Verfassungswirklichkeit eingetreten.

Klaus Kröger⁵⁾ weist auf den in einem besonderen Sinne "technischen" Charakter der Tätigkeit von Verwaltungsbeamten hin. Dieses technische, an ausdrückliche Anordnungen

1) Zutreffend Walter Wiese, DVBl. 1970, S. 644 ff. (S. 650)

2) BVerfGE 3, S. 58 ff. (S. 137); vgl. auch Elisabeth Selbert, 39. DJT, Diskussionsbeitrag, S. 105 ff.; Walter Schick, a.a.O., AöR Bd. 94 (1969), S. 353 ff. (S. 382)

3) Vgl. Röbbelen, Elternrecht, a.a.O., S. 112

4) Peter Fürstenau, Das Argument 1964, S. 65 ff.

5) Klaus Kröger, AöR Bd. 88 (1963), S. 121 ff. (S. 126, 129)

gebundene Handeln kennt auch der Lehrer. Das Wesen der Lehrertätigkeit wird von ihm aber gerade nicht bestimmt. "Für die Erziehungstätigkeit des Lehrers ist der Rechtstitel nicht seine Beamtenqualität, sondern sein Erzieherberuf..." - so Willi Geiger¹⁾. Und schon Weissenrieder fand: "Zum entscheidenden Kriterium der sachlichen Interessenlage zwischen Lehrer und Schule wird das Kind und seine Bildung"²⁾.

An der Definition des Erziehungsziels sind die Schüler selbst beteiligt, sie werden nicht umgekehrt diesen angepaßt. Das heißt: die Erzieherfunktion bestimmt den Beamtenstatus, nicht umgekehrt³⁾. Er wird ins Beamtenverhältnis berufen, weil er Erzieher ist und nicht umgekehrt.

Alle Beamtentugenden (Gehorsams-, Treue-, Mäßigungspflicht etc.) und Ansprüche (z.B. aus Fürsorgepflicht des Dienstherrn) lassen sich nur unter diesem Gesichtspunkt auslegen. Das soll kurz am Beispiel der Verschwiegenheitspflicht⁴⁾ verdeutlicht werden. Alle Beteiligten sind sich darüber klar, daß die Schule um ihres Erziehungsauftrages willen nicht vom Grundsatz der Geheimniskrämerei, sondern vom Prinzip der Transparenz bestimmt sein muß⁵⁾. Ein Lehrer, der dem Grundsatz der Amtsverschwiegenheit in aller, sonst vom Beamtenrecht geforderten Strenge nachkäme, würde damit in Kollision mit seinen Erziehungspflichten geraten. Da aber der Staat von seinen Beamten nichts Unmögliches verlangen kann, bedeutet dies, daß die Schweigepflicht für den Lehrer nur

1) Willi Geiger, Die verfassungsrechtlichen Grundlagen des Verhältnisses von Schule und Staat, in: Schule und Staat, Studien und Berichte der katholischen Akademie in Bayern, hrsg. v. Karl Forster, München 1959, S. 11 ff. (S. 31)

2) Weissenrieder, Schulhoheit, a.a.O., S. 147

3) I. Röbbelen, Elternrecht, a.a.O., S. 105 ff.; Stock, Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 92, S. 247 und passim; w.N. bei Dietze, Mitbestimmungsgutachten, a.a.O., S. 30, Fn. 105; vgl. auch Hildebrandt, Diss. a.a.O., S. 73 ff.

4) Statt aller vgl. Peter Düwel, Das Amtsgeheimnis, Berlin 1965

5) Hanna-Renate Laurien, Der Weg zum Abitur, a.a.O., S. 42; vgl. René Marcic, Die Öffentlichkeit als Prinzip der Demokratie, Festschrift für Adolf Arndt, Stuttgart 1969, S. 267; Modell einer demokratischen Schulverfassung, a.a.O., S. 19 f., m.w.N.

gilt, wenn es Gründe gibt, welche bei einer Güterabwägung höher zu bewerten sind als der Erziehungsauftrag (z.B. die Gefahr einer unangebrachten, weitreichenden Bloßstellung von Dritten), nicht jedoch nur der Wunsch der Hierarchie.

Das Beamtenrecht bietet daher dem Lehrer durchaus jenen weitgespannten Rahmen, den eine Schulgesetzgebung funktionsgerecht zu erfüllen hätte. Allerdings kommt de lege lata oberhalb gesetzter Pädagogenrechte die Lehrerfunktion nur als Auslegungsregel zu Hilfe. Das pädagogische Recht stünde damit zur Disposition des einfachen Gesetzgebers, wenn es nicht Verfassungsrang hätte. Die älteren Länderverfassungen enthalten Erziehungsziele. Die Frage nach dem verfassungsrechtlichen Eigenrecht des Pädagogen bleibt damit gestellt.

b) Das Lehrerrecht als eigentümliches Recht

Die Untersuchung von Martin Stock über das pädagogische Sonderrecht des Lehrers stellt fest, daß trotz regionaler Unterschiede keine gesetzliche Regelung das pädagogische Freiheitsrecht von der Schulaufsicht abgrenzt¹⁾. Was übrig bleibt, ist gewissermaßen eine Art Methodenfreiheit²⁾ des einzelnen Lehrers, und, soweit pädagogische Werturteile ihrem Wesen nach für gerichtlich nur beschränkt nachprüfbar gehalten werden, eine Art Privileg auf Kosten des Schülers³⁾; freilich bleibt ein Rest, der nicht aufzugehen scheint⁴⁾, denn pädagogische Freiheit enthält auch "Elemente, wie sie der Hochschulforschung und Lehre und der

1) Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 17 (S. 64)

2) S. die Nachweise bei Stock, Pädagogische Freiheit, a.a.O. S. 63; krit. Ingo v. Münch, DVBl. 1964, S. 783 ff. (S. 789); vgl. auch Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 213 ff.

3) Vgl. Maunz, in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 7 Rdn. 60 und Dietze, RdJB 1970, S. 18 m.N.

4) Vgl. v. Münch, DVBl. 1964, S. 789; Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 213

richterlichen Tätigkeit eigen sind¹⁾". Eine Justiziabilität ist damit nicht gegeben. Denn wenn sich Eigenverantwortlichkeit nur im Rahmen der Gesetze, der Schulaufsicht und der Konferenzbeschlüsse entwickelt, so bleibt zu fragen, was denn pädagogische Freiheit mehr ist als das "Handlungsermessen" des Polizeibeamten - so Wolfgang Perschel²⁾. Im Gegenteil, ihre Wahrnehmung ist mit spezifischen Berufsrisiken behaftet: die Verpflichtung zur weltanschaulichen Neutralität ist im Einzelfall schwer einzuhalten; und oft genug - gerade bei Unterrichtsbeamten auf Widerruf - wird unorthodoxe Methodik mit Entlassung aus dem Beamtenverhältnis geahndet³⁾. Oppermann⁴⁾ betont, die Verwirklichung der prinzipiellen Gleichheitsforderung im Sinn von Chancengleichheit, welche das Schulwesen zu erfüllen habe, schließe eine wesentliche Verfügungsfreiheit des einzelnen Lehrers über den Unterrichtsstoff, seine zeitliche Verteilung und selbst grundsätzliche Methodenfragen aus.

Das pädagogische Freiheitsrecht, das als Rechtssatz zum ersten Mal vom französischen Konvent von 1793 anerkannt worden ist⁵⁾, wird heute dem Grunde nach von niemand bestritten⁶⁾. Anerkannt ist es auch in seiner Rechtsnatur als unbestimmter Rechtsbegriff⁷⁾ (statt wie früher Nullum⁸⁾ oder allenfalls Rechtsreflex⁹⁾). Umstritten ist, ob es nur im Rah-

1) Hans Heckel, ZBR 1957, S. 217 ff.; S. 218; ähnlich Oppermann, Kulturverwaltungsrecht, a.a.O., S. 250 ff.

2) Wolfgang Perschel, DÖV 1970, S. 34 ff. (S. 35)

3) S. die Beispiele bei Perschel, a.a.O.

4) Kulturverwaltungsrecht, a.a.O., S. 261

5) Nachweis bei Evers, VVDStRL Bd. 23, S. 178 f.

6) Vgl. Evers, VVDStRL Bd. 23, S. 177 ff., S. 179 f.; Fuß, ebenda, LS 14 f. (S. 245 f.), Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 213 ff.; v. Münch, DVBl. 1964, S. 794; Wimmer, DVBl. 1966, S. 848; Maunz, in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 7 Rdn. 59 ff.; Meyerhoff-Pünder-Schäfer, Schulverwaltungsgesetz und Schulfinanzgesetz Nordrhein-Westfalen, Kommentar, 2. Aufl. Stuttgart u.a. 1968, S. 182 f. (S. 183)

7) Vgl. Hans Heckel, ZBR 1966, S. 84 f.

8) Vgl. Manfred Endler, Die Unabhängigkeit des Beamten, Diss. Göttingen 1961, S. 52

9) Vgl. Evers, a.a.O., S. 179 f.

men des Beamtenrechts gewährleistet ist¹⁾. Ingo v. Münch ist der Ansicht, diese Gewährleistung genüge, denn das Beamtenrecht sei flexibel genug. Eine gesetzliche Modifizierung des Beamtenrechts durch schulrechtliche Spezialnormen hat daher stattgefunden²⁾, wenn auch nur in harter Ausgestaltung eines im Wege von Fach-, Klassen-, Teil-, Semester-, Gesamtschul- etc. -Konferenzen wahrnehmbaren Einzelrechts.

Die verfassungsrechtliche Verankerung des Pädagogenrechts lehnt die (noch)herrschende Lehre mit dem Hinweis auf die funktionale Verschiedenheit von Schule und Hochschule und die Statuierung der staatlichen Schulaufsicht in Art. 7 Abs. 1 ab. Danach verbietet sich ebenfalls ein Rekurs auf Art. 5 Abs. 3 GG³⁾; Maunz plädiert jedoch für eine Anerkennung der Wissenschaftsfreiheit bei der Tätigkeit des Lehrers insoweit, als mit ihr jene Merkmale verbunden sind, die das Wesen des Hochschullehrers kennzeichnen.⁴⁾ Eine zunehmend stärker werdende Mindermeinung plädiert für die direkte⁵⁾

-
- 1) Vgl. v. Münch, DVBl. 1964, S. 794; Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 114 f.; Evers, VVDStRL Bd. 23, S. 224
 - 2) Vgl. Th. Oppermann, Bildung, in: v. Münch (Hrsg.), Besonderes Verwaltungsrecht, S. 485 ff., (S. 518 ff.)
 - 3) Für die h.L. Oppermann, Kulturverwaltungsrecht, a.a.O., S. 261, m.w.N.
 - 4) Maunz, in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 7 Abs. 1 Rdn. 59 ff. (Rdn. 62); ähnlich Fuß, VVDStRL Bd. 23, S. 226; Harnischfeger-Heimann, Rechtsfragen der Gesamtschule, a.a.O., S. 50; anders v. Münch, DVBl. 1964, S. 793, für ihn ist Grenze der Art. 7 Abs. 1 GG, s. dazu Stock, Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 72 wie v. Münch auch Franz-Ludwig Knemeyer, JZ 1969, S. 780 ff. (S. 783); ders., Lehrfreiheit - Begriff der Lehre - Träger der Lehrfreiheit, Bad-Homburg v.d.H. 1969, S. 42; Udo Kollatz, DÖV 1970, S. 594 f.; vgl. Bernhard Schlink, Der Staat 1971, S. 244 ff. (S. 246); Hildebrandt, Diss. a.a.O., S. 73 ff.
 - 5) Vgl. Ilse Staff, DÖV 1969, S. 627; Wolfgang Perschel, a.a.O.; Dietze, Mitbestimmungs-Gutachten, a.a.O., S. 31 ff.; Richter, RdJB 1970, S. 1 ff.; (S. ff.). Vgl. auch Gerd Roellecke, 1969, S. 726 ff. (S. 729). Roellecke jedoch hält die Wissenschaftsfreiheit für ebenso dem staatlichen Zugriff offen wie die pädagogische Freiheit des Lehrers, gehört also eigentlich in diese Aufzählung nicht hinein. Gegen diesen Ansatz H.H.Rupp, JZ 1970, S. 165 ff.

oder analoge¹⁾ Anwendung von Art. 5 Abs. 3 - oft unter einem ausführlichen Rückgriff auf die Entstehungsgeschichte der Lehrfreiheit²⁾; ein Bemühen, das von den Vertretern der Lehrfreiheit oft mißbilligt wird. Zusätzliche Kontroversen entstehen, weil die in der Universität wirkenden Lehrkräfte den Charakter der Wissenschaftsfreiheit als Grundrecht des einzelnen Hochschullehrers herauszustreichen bemüht sind³⁾, da dieser Status durch Ansprüche von außen (Ausdehnung der Staatsaufsicht) und von innen (Forderung von Studenten und Assistenten nach Ausdehnung der Paritäten) bedroht ist, während die schulrechtliche Argumentation eher umgekehrt läuft. Hier kommt es darauf an, nicht nur Art. 5 Abs. 3 GG als subjektiv öffentliches Recht des einzelnen Lehrers zu qualifizieren, sondern damit die Forderung nach schulischer Autonomie⁴⁾ einerseits zu begründen, andererseits aber zu beschränken.

Schulreformdiskussion und Hochschulreformdiskussion verlaufen unter Einbezug politischer Argumente kontrovers; und in beiden Institutionen wird die Verteidigung erreichter Rechtspositionen und die Anstrengung neuer mit Analogieschlüssen zur jeweilig anderen Organisation bzw. den Argumenten e contrario geführt, und das oft mit einem Engagement, das eine Klärung der Positionen, Funktionen, Begriffe und Probleme gelegentlich schwierig macht. Wir werden uns dieser Aufgabe widmen, nachdem wir abgeklärt haben, was unter Schulzweck de lege ferenda und vom Grundgesetz aus zu verstehen ist.

Für die Skizzierung der aktuellen Problemlage genügt vorerst der Hinweis, daß der Lehrerstatus indirekt durch die Reform-

1) Stock, Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 273 ff., S. 289 ff. ders., AöR Bd. 96 (1971), S. 392 ff. (S. 421 ff.); ders., Zur Rechtsstellung von Lehrer und Lehrerschaft in einer demokratischen Schulverfassung, in: Klaus Betzen, Karl Ernst Nipkow, Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, München 1971, S. 235 ff.

2) insb. Staff, Perschel und Roellecke, a.a.O.

3) Vgl. Peter Schneider, DUZ 1971, S. 383; Hans Heinrich Rupp, VVDStRL Bd. 27 (1969), S. 113 ff. (S. 121)

4) So insb. Stock, Pädagogische Freiheit, a.a.O.

bestrebungen zum Berufsbeamtentum beeinflußt wird (Stichworte: Streikrecht, Status- und Folgerecht, Mitbestimmung)¹⁾. Die berufliche Autonomie der Lehrer ist damit Hauptforderung des größten Lehrerverbandes, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, geworden²⁾, deren Abgrenzung unter Mitbestimmungsgesichtspunkten zur Schulaufsicht hin und zu den Schülern wie Eltern hin Probleme schaffen wird. Denn "pädagogische Freiheit" des Lehrers bedarf ihrer Bestimmung auch durch eine Prüfung, inwieweit Mitbestimmungsrechte der Eltern in die Gestaltung des Schulwesens eingreifen.

6. Das pädagogische Elternrecht und die Schule

a) Die Entwicklung des pädagogischen Elternrechts aus dem konfessionellen Elternrecht

Von all den geschilderten Rechtspositionen ist das Elternrecht schon in seiner Ausgestaltung z.Zt. am meisten umst ritten. Am klarsten ist noch der katholische Standpunkt³⁾. Seiner Herkunft nach ein Naturrecht⁴⁾, erstreckt sich das Elternrecht primär auf Erziehung und Unterweisung⁵⁾, reicht damit in die Schule hinein. Von evangelischer Seite kann ebenfalls auf eine jahrhundertelange, bis auf Luther zurückgehende Diskussion um das Elternrecht verwiesen werden⁶⁾. Da das pro-

-
- 1) Vgl. Walter Leisner, ZBR 1971, S. 65 f. und Hans Heckel, Wirtschaft und Wissenschaft Nr. 3(1972), S. 14 ff. (S.18) Näheres dazu unten.
 - 2) Dazu eingehend Barbara Gaebe, Die Berufsrolle des Lehrers und die GEW. Ein Beitrag zum Problem der Pädagogisierung und Professionalisierung des Lehrerberufes, Diss. Köln 1971, S. 106 ff.
 - 3) Vgl. Axel Freiherr v. Campenhausen, Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft. Die rechtliche Verantwortung für die Schule, Göttingen 1967, S. 109 ff. (S. 115 ff.)
 - 4) Dazu Friedrich Lehmann, Das Elternrecht in der modernen Volksschule, 2. Aufl. München 1969, S. 5 f. Zur römisch-rechtlichen bzw. deutsch-rechtlichen Rechtsentwicklung vgl. Fritz Hill, RdJR 1971, S. 60 ff.
 - 5) Vgl. Lehmann, Elternrecht, a.a.O.
 - 6) Vgl. v. Campenhausen, Erziehungsauftrag, S. 129 ff.; Ingeborg Röbbelen, Zum Problem des Elternrechts. Ein Beitrag aus evangelischer Sicht, Heidelberg 1966, S. 31 ff., m.w.N.; Spreng-Birn-Feuchte, Die Verfassung des Landes Baden-Württemberg, Stuttgart-Köln 1954, Art. 15, S. 83

testantische Elternrecht den Erziehungsauftrag des Staates nie bestritten hatte, bezog sich hier das Elternrecht auch auf eine Eltern-Staat-Kooperation im Erziehungswesen. Der Gedanke, die Eltern mit zu den maßgeblichen Trägern der Schule zu machen, wird in Deutschland in politischer seit Anfang des 19. Jahrhunderts vertreten¹⁾; der Idee nach stammt er aus der französischen Revolution²⁾. Hier wird das Modell einer partnerschaftlichen kooperativen, gemeindehaften Schulverwaltung erkennbar, das von der Pädagogik aufgegriffen und neu begründet wurde³⁾. Allerdings darf man nicht vergessen, daß damals Erziehung in Elternhaus und Schule unter den einheitlichen Klammern der christlichen Erziehung gesehen wurde. Auch pädagogisches und konfessionelles Elternrecht bildeten begrifflich noch eine Einheit⁴⁾. Davon konnte nicht mehr ausgegangen werden, als mit der Weimarer Republik die Idee des christlichen Staates keine verfassungsrechtliche Fortsetzung erfuhr. Allerdings fand in Art. 120 WRV das Elternrecht Grundrechtanerkennung⁵⁾. Seinem Charakter nach war es ein (deklamatorisches) Abwehrrecht gegenüber dem Staat. Doch Elternbeiratsgesetze folgten⁶⁾. Daneben bezog sich das Elternrecht auf die Wahl der Schulorganisation⁷⁾, soweit durch Konkordate mit dem Heili-

-
- 1) Nachweise bei v. Campenhausen, Erziehungsauftrag, a.a.O., S. 28 f.; Röbbelen, Elternrecht, a.a.O., S. 33; Evers, VVDStRL Bd. 23, S. 184 ff.
 - 2) Zu eng Lehmann, Elternrecht, a.a.O., S. 1, nach dem damals nur der status negativus des Elternrechts begründet worden sein soll. Vgl. dagegen Condorcet, a.a.O.
 - 3) Vgl. Kurt Diedrich, Elternhaus und Schule, Ein Beitrag zur inneren Schulreform, Berlin-Spandau-Neuwied 1961, S. 2 ff.
 - 4) Vgl. Oppermann, Kulturverwaltungsrecht, a.a.O., S. 263 m.N.
 - 5) S. dazu Lehmann, Elternrecht, a.a.O., S. 6 f. und Hans Peters, Elternrecht, Erziehung, Bildung und Schule, in: Bettermann-Nipperdey-Scheuner, Die Grundrechte Bd. IV, 1. Halbbd., Berlin 1960, S. 369 ff.; S. 371 m.w.N.
 - 6) Vgl. Röbbelen, Elternrecht, a.a.O., S. 33 f.
 - 7) Vgl. Lehmann, Elternrecht, a.a.O., S. 10

gen Stuhl ein solches vereinbart wurde¹⁾. Die Wahl der monokonfessionellen oder bikonfessionellen Schule wurde zur elterlichen Gewissensfrage.

Und auch Theodor Maunz hat im Streit der Hessischen Elternschaft gegen die Landesregierung bei der Einführung der Förderstufe als Regelstufe "Verstöße gegen Gewissensentscheidungen" ins Feld geführt²⁾. Die christliche Herkunft des Elternrechts als in erster Linie Recht christlicher Eltern, auf das christlich ausgeprägtes Schulwesen einzuwirken, hat ja nach 25 Jahren Streiterei um den eindeutigen Bekenntnischarakter der Einzelschule mit der Einführung der christlichen Gemeinschaftsschule als Regelschule seinen vorläufigen Abschluß gefunden. Nachwirkungen bestehen z.T. auch heute in den Fragen, in welchen es um nichtkonfessionelle Probleme geht, insb. beim Recht, die Art der Schule zu wählen. Die Entscheidung für oder gegen eine Schullaufbahn, die nach herrschender Ansicht den Eltern zustehen soll³⁾, berührt außerdem das Problem vom Verhältnis des Eltern- zum Kindesrecht und damit dessen Grenzen (vgl. Ca-

-
- 1) Vgl. die Nachweise bei Oppermann, Kulturverwaltung a.a.O., S. 263 in Fn. 479. Vgl. auch Willi Geiger, Die verfassungsrechtlichen Grundlagen des Verhältnisses von Schule und Staat, in: Schule und Staat, Studien und Berichte der katholischen Akademie in Bayern, hrsg. v. Karl Forster, München 1959, S. 11 ff. (S. 41 f.). Er sieht das katholische Elternrecht nicht eigentlich in Art. 6 Abs. 2 GG geschützt, sondern in Art. 4
 - 2) Theodor Maunz, Rechtsgutachten über die Einführung einer zwangsweisen Förderstufe in Hessen, vom 11.3.1969, vervielfältigt vom LEB Hessen, Frankfurt 1969, S. 19 ff. (abgekürzt: 1. Gutachten); ders., Rechtsgutachten zur bestrittenen Verfassungsmäßigkeit des hessischen Schulverwaltungsgesetzes vom 30.3.1971, ebenfalls vervielfältigt vom LEB, S. 22 f. (abgekürzt: 2. Gutachten). Dagegen Hans-Ulrich Evers, Der Verfassungsstreit um die obligatorische Förderstufe des hessischen Schulrechts, Rechtsgutachten im Auftrage der hessischen Landesregierung, vervielfältigt 1970, S. 46 ff. und Hess. StGH, Staatsanzeiger Nr. 3/72, S. 112 ff. (S. 118)
 - 3) Vgl. Mampe, Rechtsprobleme, a.a.O.

non 89 des Codex Iuri Canonici¹⁾). Auch hier spielte die konfessionelle Sicht eine Rolle, wenn z.B. Peters als Träger des Elternrechts nur die natürlichen (miteinander verheirateten) Eltern ansah (alle anderen sind nur "berechtigt"), aber nicht als Träger eines Menschen- und Grundrechts²⁾, bezeichnete. Doch stets barg das Elternrecht mit zunehmender Säkularisation der Schule verfassungsrechtlicher Sprengstoff. Der erbitterte Streit darum, ob das private elterliche Erziehungsrecht als Naturrecht dem staatlichen gegenüber höherrangig³⁾ sei oder gleichrangig⁴⁾, wurde als Prestigeproblem behandelt und hat der Entwicklung des Elternrechtsgedankens nur geschadet. Das scheinbar salomonische Urteil von der Gleichrangigkeit hat die eigentliche Problematik bei der Konkurrenz der Erziehungsrechte verdeckt. In dem Maße, wie sich die schulische Beanspruchung des Schülers verstärkt und die Schule immer größere Lebensbereiche des Kindes umfaßt (u.U. schon erheblich früher wirksam wird), und auch die Bedeutung bildungspolitischer Planung in Hinblick auf die Entwicklung des Schulwesens gestiegen ist, ist der tatsächliche Einfluß der Eltern auf ihre Kinder und auf das Unterrichtswesen gesunken, und damit faktisch entwertet. Die Güterabwägung - hier Elternrecht, dort Gemeinwohl - stärkte weder Eltern-, noch Kindesrecht, sondern nur den Rahmen staatlicher Zuständigkeit.

1) Codex Juris Canonici Pii X. Pontificis Maximi iussu digestus Benedicti P. XV auctoritate promulgatus, Rom 1917; s. dazu Hill, RdJB 1971, S. 64

2) Peters, a.a.O., S. 375

3) Vgl. dazu Hans Peters, Elternrecht, a.a.O.; Süsterhenn-Schäfer, Kommentar der Verfassung für Rheinland-Pfalz, Koblenz 1950, S. 273; Maunz, in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 6 Rdn. 22. S. auch v. Campenhausen, Erziehungsauftrag, a.a.O., S. 31

4) Vgl. Heckel-Scipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 345

b) Das pädagogische Elternrecht und die Schule

Ressentiments gegen das konfessionelle Elternrecht haben auch die Einstellung zum pädagogischen Elternrecht mit beeinflusst¹⁾, zumal zwischen beiden Überschneidungen bestehen²⁾. Insbesondere geht es um das Recht der Eltern, die Schulart zu bestimmen, das vom Standpunkt des katholischen Elternrechts³⁾ die Hauptfrage bildet, der im Extremfall von pädagogischer Seite die Feststellung entspricht, das Elternrecht sei in der Schule weder als Recht noch als Pflicht am Platze⁴⁾. Th. Wilhelm meint nämlich: "Im Mittelpunkt der Schule des Rechtsstaates steht nicht das Recht der Kirchen und Eltern, sondern das Recht des Schülers und der Gesellschaft"⁵⁾. Wer so argumentiert, dem kommt die Bedeutung der Einbeziehung von Eltern in das Schulsystem für das Recht des Kindes und der Gesellschaft nicht mehr ins Blickfeld. Andere wenden sich gegen die Mitbestimmungsrechte der Eltern mit Hinweis auf die meist einseitige soziologische Strukturierung der Elternbeiräte⁶⁾. Andererseits läßt sich verfassungsgerechtlich nicht hinwegdiskutieren, daß das Elternrecht im Grundgesetz und den meisten Länderverfassungen - am stärksten in Hessen - einen Niederschlag gefunden hat⁷⁾. Ausdrücklich erwähnen es nur die Verfassungen von Berlin, Niedersachsen und Hamburg nicht⁸⁾; doch kommt

1) Zu diesen Begriffen s. Erwin Stein, JZ 1957, S. 11 ff.

2) Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 346 ff.; s. dazu auch Röbbelen, Elternrecht, a.a.O., S. 35 ff.

3) Lehmann, Elternrecht, a.a.O., S. 13 und passim

4) Vgl. Richter, Zs. f. Pädagogik 1970, S. 821 ff.

5) Wilhelm, Theorie der Schule, a.a.O., S. 73

6) Freerk Huiskens, Thesen zur Mitbestimmung in der Schule, in: Karl Heinz Stahl, (Hrsg.), Teilhabe. Das Nürnberger Gespräch 1969, Freiburg 1970, S. 122 ff.

7) Nachweise bei Wimmer, DVBl. 1967, S. 809 ff. (S. 809 f.); Stein, a.a.O., JZ 1957, S. 11 ff.; vgl. Spreng-Birn-Feuchte, LV BW, a.a.O., Kommentierung zu Art. 12 Abs. 2; Art. 15 Abs. 2, Art. 16 Abs. 3; Art. 17 Abs. 4, Art. 18; Übersicht auch bei Lehmann, Elternrecht, a.a.O., S. 22 ff.

8) Insoweit unrichtig die Übersicht bei Lehmann, Elternrecht, a.a.O., S. 8 f.

es in diesen Ländern durch Elternbeiratsgesetze zum Ausdruck. In Schleswig-Holstein bezieht es sich schulverfassungsrechtlich auf die Wahl einer weiterführenden Schule bzw. des Besuches der Schule einer nationalen Minderheit¹⁾, (der dänischen), gesetzlich aber sogar auf die Wahl der Schulleiter²⁾. Wahlweise wird in den Verfassungen das Recht bzw. die Pflicht zur Erziehung an die erste Stelle gerückt; auch Art. 6 Abs. 2 GG unterscheidet sich wörtlich von Art. 120 WRV dadurch, daß der Pflichtencharakter der Erziehung in der RV stärker betont wurde. Ob aus dieser verbalen "Kindesunfreundlichkeit"³⁾ eher etwas für das Verhältnis Elternrecht bzw. Kindesrecht geschlossen werden kann, wird zu untersuchen sein.

Mit Helmuth Mayer⁴⁾ kann aber davon ausgegangen werden, daß auch infolge verändertem Gesamtzusammenhang dem pädagogischen Elternrecht eine gewandelte Bedeutung zukommt. Seine klassische Position als reines Abwehrrecht gegen staatliche Interessen⁵⁾ ist von den Verfassungen zugleich gewahrt; seine Mitwirkungsdimension rechtlich anerkannt. Doch worauf beziehen sich diese Rechte? Traditionell bezogen sie sich auf die Schulorganisation als solche (um ihres religiösen Charakters wegen)⁶⁾. Diese Position wurde als pädagogisches Elternrecht übertragen auf die Wahl der Schulart⁷⁾, als sich durchgesetzt hatte, daß dem Staat zukomme, das Schulwesen

1) Art. 6 Abs. 2 bzw. Abs. 4 der ~~Land~~essatzung

2) dazu unten

3) Vgl. Maunz, in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 7 Rdn. 36

4) Helmuth Mayer, DVBl. 1955, S. 581 ff.

5) Vgl. BVerfGE 4, S. 52 ff.; Schmidt-Bleibtreu-Klein, Art. 6 Abs. 2 Rdn. 8

6) Instruktiv hierzu v. Campenhausen, Erziehungsauftrag, a.a.O., S. 118 ff.; s. auch Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 347 f., S. 161 ff.

7) Vgl. BVerfGE 5, S. 153

als solches zu organisieren. Die konfessionellen Rechte der Eltern scheinen durch die Möglichkeiten, gem. Art. 7 Abs. 4 und 5 GG auf eine Privatschule auszuweichen, gewahrt¹⁾. Seit des Primats des staatlichen Rechts auf eine konfessionell wohlwollend neutrale Organisation des Schulwesens erschien unter der Hand der Gedanke mitzuschwingen, daß damit sowohl die herkömmliche Differenzierung des Schulwesens an wie deren organisatorische Ausgestaltung garantiert sei²⁾, (sonst wäre auch der hessische Förderstufenstreit nicht entstanden). Daß dieses Argument ein Scheinargument ist, ergibt sich schon daraus, daß die allgemeine Grundschule, die (nach dem Grundsatz der sozialen Gleichberechtigung³⁾) als öffentliche Regelschule überhaupt nicht organisatorisch differenziert ist, das Elternrecht nach niemandes Ansicht⁴⁾ verfassungswidrig verletzt. Demzufolge argumentiert auch Evers gegen Maunz in seinem "Gegengutachten" zum Förderstufenstreit, die Wahrnehmung des Elternrechts in Bezug auf die Wahl des Bildungsweges des Kindes werde lediglich durch die Einführung der Förderstufe um zwei Jahre hinausgeschoben, aber nicht beschnitten⁵⁾. Daneben jedoch drehte sich der Rechtsstreit um die Frage, ob die Förderstufe, der, wie erwähnt, nachgesagt werden kann, daß sie die Verbesserung der Aufstiegschancen von Kindern aus unterprivilegierten Schichten nur unwesentlich gegenüber dem alten Schulsystem fördert, des-

1) Vgl. v. Campenhausen, Erziehungsauftrag, a.a.O., S. 183

2) So ausdrücklich Maunz, 1. Gutachten, S. 7

3) Vgl. dazu Gerhard Anschütz, Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919 (Neudruck) der 14. Aufl. 1933 Bad Homburg v.d.H. u.a. 1968, Art. 146 Anm. 4

4) Nachweise für die h.M. bei Evers, a.a.O., S. 29; Eine Ausnahme macht originellerweise Wimmer, DVBl. 1967, S. 809 ff., welcher alle öffentlichen Schulen für nicht mit dem Grundgesetz vereinbar hält.

5) Evers, Gegengutachten, a.a.O., S. 28 ff. (S. 35 f.)

halb schon verfassungswidrig sei und zugunsten des alten Schulsystems als organisatorischem Regelfall aufgegeben werden müsse.

Wenn Mitbestimmung der Eltern etwas anderes ist als Alleinbestimmung, dann liegt hier jenes Problem, an dem der Rechtsstreit um die Förderstufe vorbeigeht: bezieht sich die Mitbestimmung aller Eltern ^{auch} auf die Wahl der Schulart (so daß u.U. eine Veränderung des Schulwesens stets nur im Wege des Elternplebiszits zu erreichen wäre)? Von der Gegenseite wäre zu fragen: Erschöpft es sich hierin? Schon Erwin Stein, der Schöpfer des Begriffs vom pädagogischen Elternrecht, hatte darauf hingewiesen, daß das konfessionelle Elternrecht sich als Recht auf die Errichtung der konfessionell bestimmten Schule verstehen lasse, das pädagogische Elternrecht als Recht, in der Schule mitzuwirken¹⁾.

Die verfassungsrechtliche Stellung des Elternrechtes zur Schulverfassung ist deshalb problematisch, weil das Schüler- und Lehrer-Teilhaberecht in die Schule eindeutig integriert ist, das Elternrecht jedoch nicht. Da es sowohl unter individualrechtlichem Aspekt als Eltern-Kind-Beziehung schulisch relevant ist, als auch einen solidarrechtlichen genossenschaftlichen Bezug aufweist, kann eine Klärung nur unter Beachtung schülerrechtlicher wie lehrerrechtlicher Positionen erfolgen.

Festzuhalten bleibt, daß de lege lata die Partizipation der Eltern zwar Informations-, Anhör- und Beratungsrechte umfaßt, nur gelegentlich jedoch echte Teilhabebefugnisse. Insgesamt ist zutreffend, daß die Eltern nirgendwo ein echtes Gegengewicht zu denen bilden, welchen die Erziehungstätigkeit und die Schulorganisation anvertraut ist²⁾.

Damit sei die Darlegung der Rechtsstellung der an der Schule beteiligten Betroffenen vorläufig abgeschlossen und der Blick aufs bürokratische Ganze gelenkt.

1) Stein, J. 57, S. 11 ff.; zust. Hochstetter, Schulverwaltungsgesetz BW; Vorbem. zu §§ 34 ff. SchöVOG BW (S. 95 f.); vgl. auch Raimund Wimmer, DVBl. 1967, S. 809 ff.

2) Hildebrandt, Diss. a.a.O., S. 55

7. Schule als bürokratische Organisation und ihre partizipatorischen Elemente

a) Einleitung

Martin Stock, dem wir die umfangreichste, gründlichste und begründetste Arbeit über "Rechtsfragen emanzipatorischer Schulverfassung" verdanken, die in den letzten Jahren erschienen ist, zeichnet zu Eingang seines Buches die Entwicklung des schulrechtlichen Modifikationsprozesses nach¹⁾. Anknüpfend an ältere Modelle, insb. Hamburg und NRW²⁾, bildete sich erstmals in Hessen (1961) eine differenzierte Gesetzessystematik heraus³⁾, die sogar die Idee der pädagogischen Eigenverantwortung realisierte (wenngleich nur im Rahmen der Rechte der Schulaufsichtsbehörden und der Verwaltungsbefugnisse der Schulträger - so § 45 Abs. 1 SchVG⁴⁾) - was z.B. in praxi bedeutet, daß sich die Elternbeiräte nicht einmal mit den Lehrern dahingehend einigen dürfen, daß anstatt vieler täglicher Schularbeiten weniger in der Woche aufgegeben wird, dafür aber zum Ausgleich über das Wochenende ebenfalls Aufgaben erteilt werden. Die Genehmigung einer solchen Ausnahmeregelung hat sich nämlich der Kultusminister selbst vorbehalten⁵⁾.

Stock entwickelt, ausgehend vom hessischen Modell, wie die gesetzgeberische Arbeit anderer Bundesländer beeinflusst wurde: Baden-Württemberg machte Abstriche am hessischen Muster⁶⁾ das Saarland lehnt sich an die hessischen Regelungen⁷⁾, Bayern sich an Baden-Württemberg⁸⁾ an, und Rheinland-Pfalz an das Modell Bayerns⁹⁾.

-
- 1) Martin Stock, Pädagogische Freiheit und Politischer Auftrag der Schule. Rechtsfragen emanzipatorischer Schulverfassung, Heidelberg 1971, S. 17 ff.
 - 2) Vgl. Stock, Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 17, S. 53 ff.
 - 3) Stock, Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 17
 - 4) Vom 29.3.1969 (GVBl. S. 44 bzw. S. 87), abgedruckt bei v. Campenhausen-Lerche unter Nr. 610
 - 5) Erlaß KM Hessen, vom 12.5.1971 (Abl. S. 421)
 - 6) Stock, a.a.O., S. 35
 - 7) Stock, a.a.O., S. 40 ff.
 - 8) Stock, a.a.O., S. 45
 - 9) Stock, a.a.O., S. 51 ff. Neueste Reformen sind inzwischen z.T. an Baden-Württemberg inspiriert. S. unten Teil C.

b) Monistische oder kollegiale Schulverfassung

In allen Schulen sind die Schulorgane (Schulleiter, Konferenzen, Prüfungsausschüsse) ausschließlich oder überwiegend mit Lehrern besetzt; nach der 1. Auflage des erwähnten Wolff'schen Verwaltungsrechtslehrbuchs haben "uneinsichtige Regierungen" sogar die staatliche Schulaufsicht den sog. Fachleuten überlassen, so daß die Schulen nicht so sehr Staats-, als Lehrerschulen seien¹⁾.

Das hessische Modell ist seinerseits stark von Hans Heckels kurz vorher erschienenen "Grundordnung der Deutschen Schule" beeinflusst worden²⁾. Seit dem letzten Jahrzehnt sind weitere Einzelregelungen ergangen, insb. in Hinblick auf den Ausbau der Partizipationsrechte der Betroffenen. Dennoch ist trotz der von Land zu Land verschiedenen Regelungen eine gewisse Einheitlichkeit noch vorhanden. Die Unterteilung der Schulverfassungen, wie Wolff sie vornimmt³⁾, ist nicht nur, wie er selbst bemerkt, praktisch obsolet, sondern z.T. rechtlich eigenartig geworden: unter die monistisch verfaßten Schulen (die Lehrerkonferenz berät den Schulleiter) zählt Wolff die baden-württembergischen (§§ 24, 25 SchVOG BW⁴⁾), die bayrischen (Art. 1 bayr. VOSchG⁵⁾), die nordrhein-westfälischen (§ 20 Abs. 2 und 4 SchVG NRW⁶⁾), die rheinland-pfälzischen (§ 63 Abs. 3 und 4 GMSchG⁷⁾), die saarländischen (§ 33 SchOG Saar⁸⁾) und die schleswig-holsteinischen (§ 44 SchuVG

1) Wolff, Verwaltungsrecht AT Bd. II, 1. Aufl. München und Berlin 1962, § 101 II B, S. 285

2) Hans Heckel, Eine Grundordnung der Deutschen Schule, Stuttgart 1958

3) Wolff, Verwaltungsrecht AT Bd. II, a.a.O., § 101 IV c 1, S. 366

4) Vom 5.5.1964 (GesBl. 235; abgedruckt bei v. Campenhausen-Lerche, a.a.O., unter Nr. 115)

5) Vom 17.11.1966, VGB1. S. 182; v. Campenhausen-Lerche, a.a.O., Nr. 240

6) Vom 24.6.1958 (GV NW S. 241), v. Campenhausen-Lerche, a.a.O., Nr. 817

7) Vom 9.5.1968 (VGB1. S. 73) v. Campenhausen-Lerche, a.a.O., Nr. 940; seither mehrfach geändert

8) Vom 5.5.1965 (ABl. S. 385), v. Campenhausen-Lerche, a.a.O. Nr. 1010

Schleswig-Holstein)¹⁾. Rechtlich kollegial verfaßt sind seiner Aufstellung zufolge nur die Schulen in Berlin (§ 16 SchG²⁾), Hamburg (§§ 2, 5, 6 SchVG³⁾) und Hessen (§ 48 I SchVG). Doch ist diese Einteilung nicht nur sehr problematisch, weil die Schulverfassung zum Teil von Schultyp zu Schultyp geändert worden ist⁴⁾, sondern auch, weil sie meist durch Verordnungsrecht noch ergänzt worden ist⁵⁾, wobei sich Probleme ergeben, ob nicht z.B. durch Erlaß der neuen Konferenzordnung das Gesetz außer Kraft getreten ist (was rechtlich möglich ist⁶⁾), vorausgesetzt, die Änderungsmöglichkeit war gesetzlich vorgesehen und nach Inhalt, Zweck und Ausmaß bestimmt⁷⁾. Vorschriften mit solcher Präzision sind jedoch nirgendwo normiert.

Wenn nun Baden-Württemberg als Regelfall eines Schulmodells skizziert wird, gehört hierzu typischerweise ein Hinweis auf das im Umbruch befindliche Verhältnis von Konferenz und Schulleitung, zumal das baden-württembergische Verfahren nachgeahmt wird.⁸⁾

-
- 1) Vom 28.3.1957 (GVBl. S. 47), v. Campenhausen-Lerche, a.a.O., Nr. 1110
 - 2) Vom 26.6.1948 (VBl. I, S. 358); v. Campenhausen-Lerche, a.a.O., Nr. 310
 - 3) Vom 8.7.1968 (GVBl. S. 185); v. Campenhausen-Lerche, a.a.O., Nr. 517
 - 4) Vgl. daher Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 140 f.
 - 5) s.u. Übersicht in Teil C
 - 6) Vgl. Horst Hasskarl, Diss. a.a.O., S. 195, m.w.N.
 - 7) Hasskarl, Diss. a.a.O., S. 195 f.
 - 8) Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Dienstordnung für die Leiter und Lehrer an staatlichen Gymnasien in Rheinland-Pfalz vom 6. April 1972, IV c 1 Tgb. Nr. 2656 I und Konferenzordnung für Lehrerkonferenzen an staatlichen Gymnasien in Rheinland-Pfalz vom gleichen Tag, IV c 1 Tgb. Nr. 2656 II, Abl. S. 277 bzw. S. 283

c) Der Regelfall eines bürokratischen Schulmodells:
Baden-Württemberg¹⁾

Das gegenwärtig geltende, typische Schulmodell entspricht in seiner Konzeption dem klassischen Bürokratiemodell mit einer abgestuften Hierarchie, einem Entscheidungsvorbehalt der Zentrale und Subzentralen (Schulaufsichtsbehörden), einem Dienststellenleiter, jedoch leicht modifiziert durch kollegiale Aspekte [auf unterster Verwaltungsebene] für alle übriggebliebenen Verwaltungsangelegenheiten. Insoweit besteht eine beschränkte schulische Selbstverwaltung. Allerdings darf nicht vergessen werden, daß dieses Modell in manchen Ländern durch spezielle Regelungen unterbunden wird, so z.B. in Bayern. Dort ist das Verhältnis von Schulleiter zu Lehrer weitaus distanzierter. In allen Bundesländern ist der Schulleiter Vorgesetzter der Lehrer mit dem Recht, Weisungen zu erteilen; in Bayern ist der Schulleiter in einigen Schultypen sogar Dienstvorgesetzter, der Entscheidungen über die beamtenrechtliche Stellung der Lehrer treffen kann²⁾.

Das baden-württembergische Verfassungsrecht hat in einzelnen Bestimmungen auf die Gestaltung des Schulwesens im hier interessierenden Sinne Bezug genommen. So erwähnt Art. 12 Abs. 1 die Erziehung der Jugend u.a. zu sittlicher und politischer Verantwortlichkeit und zu freiheitlicher demokratischer Gesinnung. Ausdrücklich weist Art. 21 auf den Erziehungsauftrag der Schule hin; danach sind die Schüler an der Gestaltung des Schullebens zu beteiligen. Über den Umfang der Beteiligung ist freilich nichts gesagt. Mitbestimmungsrechte der Eltern werden ebenfalls garantiert. So muß bei der Gestaltung des Erziehungs- und Schulwesens berücksichtigt werden, daß die Eltern das Recht haben, die Erziehung und Bil-

1) Gesetzliche Grundlagen: insb. SchVOG, vom 5.5.1964, Ges.Bl. S. 235; zuletzt geändert durch Gesetz vom 26. Juli 1968, Ges.Bl. S. 311, v. Campenhausen-Lerche, a.a.O., Nr. 115; Kommentar hierzu von Herbert Hochstetter, Gesetz zur Vereinheitlichung und Ordnung des Schulwesens in Baden-Württemberg, 8. Aufl. Stuttgart 1971; vorläufige Konferenzordnung gem. § 25 Abs. 3 SchVOG für die Schulen sämtlicher Schularten nach § 3 Abs. 2 SchVOG; vorläufige Schulordnung über den Gemeinsamen Ausschuss gem. § 56 Abs. 1 SchVOG für die Schulen sämtlicher Schularten nach § 3 Abs. 2 SchVOG; vorläufige Richtlinien für die Einrichtung und die Aufgaben der Schülermitverantwortung gem. § 40 SchVOG

Forts. 1)

für die Schulen sämtlicher Schularten nach § 3 Abs. 2
SchVOG (Vorläufige SMV-Richtlinien). ABl. KM Nr. 4, v.
25.8.1970, S. 937 ff.; 945 ff.; 948 ff.

2) Vgl. Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 197

dung ihrer Kinder mitzubestimmen (Art. 15 Abs. 3). Art. 17 Abs. 4 besagt, daß die Erziehungsberechtigten durch gewählte Vertreter an der Gestaltung und an der Arbeit in der Schule "mitwirken"¹⁾. Mitwirkungsrechte der Lehrer sind nicht in der Verfassung enthalten. Ein besonderes pädagogisches Freiheitsrecht wird ebenfalls nicht erwähnt.

Konkrete Grundlage der Schulverfassung ist das erwähnte Gesetz zur Vereinheitlichung und Ordnung des Schulwesens (SchoVOG) vom 5.5.1964. Danach sind die Schulen nicht rechtsfähige öffentliche Anstalten. Der zugrunde gelegte Anstaltsbegriff ergibt sich allerdings erst aus der Summe aller Rechtsbeziehungen zwischen Schulverwaltung und Schulaufsicht. Wenn auch davon ausgegangen werden kann, daß der von Otto Mayer zu Zeiten preußischen Kaiserreichs entwickelte Anstaltsbegriff so nicht mehr ganz gilt, darf doch nicht vermutet werden, die Rechtsnatur der Schule als Organisationseinheit sei durch eine Reihe von partizipatorischen Komponenten wesentlich umgestaltet worden. Dies ergibt sich aus § 16 SchVOG, in dem der Katalog der staatlichen Schulaufsichtskompetenzen aufgestellt ist. Zumindest ist in Konflikt- und Krisenfällen versucht worden, auf den alten Anstaltsbegriff zurückzugreifen²⁾.

Die staatliche Schulaufsicht umfaßt nicht nur Planung und Leitung, Ordnung und Förderung des Schulwesens, und die Fach- und Dienstaufsicht, sondern das Bestimmungsrecht über die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schulen überhaupt. Was Aufgabe der Schulen ist, hängt davon ab, wieviel Freiheit ihr faktisch gelassen wird. Von einer pädagogischen Freiheit des Lehrers gegenüber der Bürokratie ist auch im SchVOG nicht die Rede. Dafür trägt der Lehrer im Rahmen der verfassungsmäßigen Erziehungsziele, der Bildungspläne und übrigen Vorschriften und Anordnungen die unmittelbare pädagogische Verantwortung. Daraus ergibt sich ein paternali-

1) Näheres hierzu bei Dietze, Mitbestimmungsgutachten, a.a.O., S. 38 ff., m.w.N.

2) Nachweise bei Dietze, RdJB 1970, S. 337 in Fn. 3

stisches Verhältnis zum Schüler und ein paternalistisches Verhältnis des Schulleiters zu den Lehrern, leicht gemäßigt durch die Beschlüsse von Lehrerkonferenzen.

So ist es Aufgabe des Schulleiters, nicht nur die Schule zu verwalten und für eine geordnete und sachgemäße Schularbeit zu sorgen, sondern er ist zugleich Vorsitzender der Lehrerkonferenz. Das SchVOG enthält einen umfangreichen Katalog von Schulleiterpflichten, wohingegen sich die Rechte der Lehrerkonferenz relativ bescheiden ausnehmen. Das Gesetz spricht in § 25 Abs. 1 nur von Maßnahmen, die für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule erforderlich sind. Die Beschlüsse der Lehrerkonferenz binden zwar den Schulleiter, aber wenn er sich nicht binden lassen will, kann er die Entscheidung der Schulaufsichtsbehörde einholen. Allerdings gestaltet die zitierte sog. Vorläufige Konferenzordnung vom 25.8.1970 die Kompetenzen der Konferenz weitaus umfassender, als dies nach der Fassung des Gesetzes zu erwarten wäre. Ihre Zuständigkeit betrifft beinahe alle Angelegenheiten, die überhaupt nur denkbar sind. Offen muß bleiben, ob die Vorläufige Konferenzordnung das SchVOG abändert; der Standard-Kommentar von Hochstetter äußert sich hier in dem Sinn, auf diese Weise solle erprobt werden, welches Modell sich besser bewähre¹⁾.

Das Verhältnis von Konferenz zu Schulleitung kann damit dem Verhältnis von Legislationsorgan zu Exekutivorgan mit ^{auch} Vetobefugnis entsprechen, freilich umgekehrt dem Verhältnis von Beratungsorgan zu Entscheidungsorgan. Welcher Grad von Kooperation gepflegt wird, hängt damit entscheidend von der Geschlossenheit des Kollegiums einerseits oder der Partizipationsbegeisterung des Schulleiters andererseits ab. (Dadurch ergibt sich das Risiko des "hassling", der nervösen Feindseligkeit, der verdeckten Widerwärtigkeit, die sich

1) Vgl. Hochstetter, Kommentar, a.a.O., § 24 Rdn. 1, S. 84. Laut Auskunft des Kultusministeriums vom August 1972 wird zur Zeit das Echo auf diese Vorläufigen Ordnungen geprüft. Danach sollen die vorläufigen Ordnungen u.U. modifiziert endgültig erlassen werden.

zwischen den Betroffenen einstellen kann, wenn geheime Machtstrukturen die offiziellen überlagern¹⁾.)

An den Konferenzen sind auch Eltern und ältere Schüler (Klasse 8 bzw. Klasse 9) beratend beteiligt, und zwar an Klassenlehrer-, Fachlehrer- und Abteilungslehrerkonferenzen je 2 Schüler, an Gesamtkonferenzen je nach Stärke der Gesamtkonferenz bis zu 3 Schüler- und Elternvertreter und ggf. Vertreter der für die Berufserziehung Mitverantwortlichen.

Wenn man das Elternmitbestimmungsrecht im Schulbereich einmal exemplarisch nachprüft²⁾, dann ergibt sich ein durchschlagendes Mitwirkungsrecht der einzelnen Eltern nur bei der Entscheidung über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht (§ 68 SchVOG). Außerdem muß der Schulelternbeirat vor Erteilung von Sexualkundeunterricht gem. KM-Erlaß vom 20.1.1969 zustimmen.

Das Teilnahmerecht an Konferenzen bezieht sich andererseits nur auf die Gesamtlehrerkonferenz, unterliegt hier aber mehreren Beschränkungen. Z.B. kann die Gesamtkonferenz die Eltern mit 2/3-Mehrheit von der Beratung ausschließen. Grundsätzlich gilt dies bei Zeugnis- und Versetzungskonferenzen und allgemeinen Empfehlungen für die Verteilung der Lehraufträge und sonstigen dienstlichen Aufgaben, bei der Erstellung der Stunden- und Aufsichtspläne, sowie den Anordnungen von Vertretungen. Bei der Behandlung von Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen kann der betroffene Schüler der Elternteilnahme widersprechen. Soweit keine Beschlüsse gefaßt werden, können die Eltern zugelassen werden, bei Beschlüssen sind sie wieder ausgeschlossen. U.U. können die Eltern bei anderen Lehrerkonferenzen mit Ausnahme der Klassenkonferenz zur Beratung hinzugezogen werden.

1) Vgl. H. v. Hentig, Cuernavaca, a.a.O., S. 35, S. 20, Über die Zustände in Amerika

2) Curt M. Becker, Die Teilnahme der Elternvertreter an den Lehrerkonferenzen nach dem Entwurf einer vorläufigen Konferenzordnung des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Manuskript vom 17.6.1970, soweit ersichtlich unveröffentlicht. Beckers sehr fundierten und sorgfältigen Überlegungen soll hier insoweit gefolgt werden, soweit sie nicht durch den Erlaß gegenstandslos wurden.

* (bzw. abgelistet vom LEB Baden-Württemberg)

Entscheidungsbefugnisse haben allein Lehrer. Da die Sitzungen der Lehrerkonferenz zu Zeiten stattfinden sollen, zu denen keine für Schüler verbindliche Veranstaltungen entgegenstehen, wundert es, daß eine entsprechende Regelung für die Elternvertreter entfallen ist. Wie leicht kann das Teilnahmerecht der Elternvertreter dadurch vereitelt werden, daß die Konferenz - wie bundesweit üblich - auf den Nachmittag gelegt wird, da die Mehrzahl der Elternvertreter berufstätig zu sein pflegt.

Die vorläufige Konferenzordnung wendet nicht nur die beamtenrechtlich spezifische Form der Geheimhaltungspflicht auf die konferierenden Lehrer an, sondern dehnt sie auch noch auf die anderen Teilnehmer der Konferenz, insb. Eltern und Schüler, aus; dies hat zum Ergebnis, daß die beamteten Lehrer im "dienstlichen Verkehr" nicht an die Verschwiegenheitspflicht gebunden sind, wohl aber die Schüler- und Elternvertreter, die infolgedessen den Schulelternbeirat bzw. Schülerrat nicht informieren dürfen. Eine wichtige Bestimmung gestattet der Lehrerkonferenz die Einsetzung von ad-hoc-Ausschüssen. Da hier über die Teilnahme von Schülern und Eltern nichts gesagt ist, können diese u.U. paritätisch, u.U. aber nur mit Lehrern besetzt werden.

Curt M. Becker kommt daher zu dem wohl berechtigten Ergebnis, daß die Konferenzordnung weit hinter den Möglichkeiten zurückgeblieben ist, welche die Landesverfassung rechtlich gestattet.

Eine Besonderheit des baden-württembergischen Schulrechts ist der Schulbeirat. Er hat Beratungsfunktion gegenüber den Schulträger und der Schulaufsichtsbehörde. Sein Aufgabenkatalog ist im wesentlichen auf Fragen der äußeren Schulorganisation bezogen. Hier treffen Schulträger, Vertreter der verschiedensten Schularten, der Eltern und Schüler sowie weiterer Interessierter zusammen. Der Schulbeirat hat darüber hinaus das Recht, bei der Besetzung von Schulleiterstellen Stellung zu beziehen¹⁾.

1) Näheres VO KM über den Schulbeirat für die öffentlichen Schulen nach § 6 Abs. 1 Nr. 1 des Gesetzes zur Vereinheitlichung und Ordnung des Schulwesens (SchulbeiratsVO vom 16.9.1965, Ges.Bl., S. 274; v. Campenhausen-Lerche, a.a.O., Nr. 126

Wie in den meisten Ländern, gibt es auch in Baden-Württemberg einen Gemeinsamen Schulausschuß (GA), der das Zusammenwirken der Betroffenen "fördern" soll. Er dient insb. der "Klärung" von Meinungsverschiedenheiten. Nicht behandeln darf er Zeugnis- und Versetzungsangelegenheiten und Personalangelegenheiten der Lehrer. Persönliche Angelegenheiten einzelner Schüler können mit deren Zustimmung (bzw. der ihrer Eltern) besprochen werden. Seine Verhandlungen sind nicht öffentlich. Der Gemeinsame Ausschuß ist vor der Entscheidung der Lehrerkonferenz über Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen zu hören.

Er setzt sich zusammen aus vier Lehrern, darunter dem Schulleiter als Vorsitzenden ohne Stimmrecht, drei Schülervertretern (ab Klasse 8) und drei Elternvertretern. Er hat lediglich empfehlende Kompetenzen gegenüber den Gruppenversammlungen der Betroffenen; diese "sollen" eine Ablehnung der Empfehlung begründen.

Offenbar nicht vorgesehen ist, daß eine Entscheidung oder das Verhalten des Schulleiters Gegenstand des Konfliktes sein kann; besonders aber wird kritisiert, daß der GA keine Beschluskraft hat. Der Landeselternbeirat hat daher wiederholt einstimmig gefordert, die Entschließungen des GA sollten für alle bindend sein.

Eine weitere Einrichtung liegt in der sog. Schulgemeinde. Die Schulgemeinde ist die Zusammenfassung der Eltern, Lehrer, Schüler. Die Schulgemeinde hat das Recht und die Aufgabe, die Erziehungsarbeit der Schule zu "fördern und mitzugestalten". Dies geschieht durch vier Arten von Gremien: durch die Klassenpflegschaft, die Schulpflegschaft, den Elternbeirat und die Schülermitverantwortung. Klassenpflegschaften dienen dem Erfahrungsaustausch zwischen Eltern und Lehrern. Die Schulpflegschaft hat die gleiche Funktion auf Schulebene. Die Elternbeiratsgremien dürfen Wünsche, Anregungen und Vorschläge der Eltern beraten und der Schule unterbreiten. Sie dürfen auch an der Verbesserung der inneren und äußeren Schulverhältnisse mitarbeiten und die Bildungsarbeit der

Schule "verstärken". Der Elternbeirat "soll" auch angehört werden, bevor der Schulleiter Maßnahmen trifft, die für das Schulleben von genereller Bedeutung sind.

Man wird nicht behaupten können, daß dieser Katalog von elterlichen "Mitwirkungsrechten" sonderlich eindrucksvoll ist. Aber auch die Möglichkeiten der Schüler sind es nicht. Welche Rechte die Schüler haben, wurde teilweise erörtert, eine weiteres ergibt sich aus den sog. "Vorläufigen Richtlinien für die Einrichtung und die Aufgaben der Schülermitverantwortung" vom 25.1.1970. Danach "sollen" die Schüler schon der Grundschulen auf die Arbeit und Aufgaben der SMV vorbereitet werden, dadurch, daß ihre Selbstverantwortung und Selbständigkeit möglichst früh im Unterricht und durch die Übertragung ihnen angemessener Aufgaben entwickelt und gefördert werden soll . (Wie geht das angesichts der überladenen Grundschulcurricula, die für Verschnaufpausen weder für Lehrer noch für die Kinder Zeit lassen?) Auch halten die Vorläufigen SMV-Richtlinien den Wirkungsbereich der SMV für die Resultate der Aufgabe der Schule, nicht der Schülerschaft, weshalb überschulische Zusammenschlüsse geduldet, aber nicht als Regelfall gedacht sind. Und was konkrete Aufgaben der Schul-SMV sind, zeigt deutlich, daß die Schule nicht für die Schüler gemacht ist.

Den Schülern ist zwar Gelegenheit zu geben, in allen geeigneten Aufgabenbereichen der Schule "mitzuarbeiten". Dazu gehören jedoch lediglich "Anregungen" und Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts im Rahmen der Bildungspläne einschließlich der Erprobung neuer Unterrichtsformen und die Beteiligung an Verwaltungs- und Organisationsaufgaben der Schule; andererseits aber die Übernahme von Aufgaben im Ordnungs- und Aufsichtsdienst, d.h. die Übernahme unbezahlter Hilfsdienste. Dabei "soll" sogar den Schülern nach Möglichkeit Gelegenheit gegeben werden, "Eigeninitiative" zu entfalten.

Auch wird eine Soll-Pflicht auf Unterrichtung und Information durch die Schulleitung postuliert.

Unterhalb der Schulleiterebene haben Schülervertreter ebenfalls das Recht (!), Anregungen, Vorschläge und Wünsche gegenüber Eltern oder Lehrern zu vertreten. Ferner soll nicht vergessen werden, daß ältere Schüler ja; wie erwähnt, in Konferenzen je ein bis höchstens drei Vertreter delegieren können. Aber insgesamt sind die Möglichkeiten der Schüler, das Schulleben zu gestalten, und auf die Gestaltung der Schulziele Einfluß zu nehmen, denkbar gering; was nicht allein daran liegt, daß hier die Einzelschulen durch die Schulaufsichtsbehörden nur verhältnismäßig wenig Spielraum haben.

Auch der Eigenbereich der SMV ist fest reglementiert (Anzeigepflicht von Veranstaltungen, Aufsichtsrecht der Schule bzw. Verbot der Veranstaltung, wenn Aufsicht nicht besorgt werden kann). Nicht einmal Veröffentlichungen der SMV am Schwarzen Brett bleiben ohne Zensur (IV 21 der Vorläufigen SMV-Richtlinien). Anders freilich die Schülerzeitungen¹⁾. Politische Gruppen erhalten keinen Rechtsstatus; d.h. ihre Anerkennung hängt vom Ermessen des Schulleiters ab. Dies entspricht dem vor 70 Jahren bereits erreichten Rechtsstandard²⁾.

Schon im Moment seines Entstehens wurde das Gesetz als z.B. von Bundesrichter Erwin Stein als veraltet beurteilt; es sei grundrechtsmüde, nicht verfassungskonform, mißachte das Sozialstaatsgebot, fördere mangels echter Mitbestimmungsrechte bürokratische Betriebsamkeit und pädagogischen Dilettantismus, sei ein Naturschutzpark autoritärer zentralistischer Schulverwaltung, sei dirigistisch und schaffe die Voraussetzungen für ein ungutes Reglementierungs-Edikt³⁾. Die das SchVOG ergänzenden Verordnungen weisen in die gleiche Richtung: Ausbau bürokratischer Betriebsamkeit ohne Entscheidung; die Betroffenen werden also nicht ernst genommen, der Demokratiedanke wird diskreditiert. Die Feststellung, daß dies für die meisten Länder gilt, macht die Sache nicht besser. Partizipatorische und autonome Elemente sind also geringfügig ins Schulverhältnis eingegangen, ohne wesentliche Änderungen zu bewirken.

1) Vorläufige Schulordnung über Schülerzeitschriften gemäß § 56 Abs. 1 SchVOG für die Schulen sämtlicher Schularten nach § 3 Abs. 2 SchVOG v. 25.8.70, ABl.KM S. 954 ff.

2) Vgl. Alfred Rausch, Schülervereine, Erfahrungen und Grundsätze, Halle 1904, S. 36 f.

Forts.

- 3) Vgl. Erwin Stein, Kritische Bemerkungen zum baden-württembergischen Entwurf eines Gesetzes zur Vereinheitlichung des Schulwesens (SchVOGE), a.a.O.

8. Vorläufiges Fazit: Reichweite der Partizipationsrechte; das ungeklärte Verhältnis von angestrebter Bildungsreform und moderner Pädagogik wie des Schulrechts in verfassungsrechtlicher Sicht

Am Beispiel Baden-Württemberg wurde deutlich, daß Partizipationsrechte nach Gegenstand und Umfang völlig verschiedene,* Reichweiten haben. Partizipation ist daher als allgemeiner Grundsatz schwer zu definieren und zu handhaben. Ersichtlich ist nur, daß das alte rechtliche Instrumentarium für die Lösung der anstehenden bildungspolitischen Probleme veraltet ist; ihre Beziehung zu den angestrebten Bildungsreformen weist Mitbestimmung zwar als soziales, pädagogisches, organisationssoziologisches, psychologisches und politisches Schlüssel-Instrument aus, das aber unter schul- und verfassungsrechtlichen Gesichtspunkten zu untersuchen bleibt. Denn es ist zunächst wenig mit der Feststellung gedient, daß der Schulzweck den Schülern bzw. pädagogische Lehrerfreiheit den Lehrern und das Elternrecht den Eltern Mitbestimmungsrechte zuwachsen lasse, die den Rahmen des verfassungsrechtlich Zulässigen noch nicht ausfüllen.

Wenn allgemein ein Mehr an Teilhabe der Betroffenen im Schulwesen für wünschenswert gehalten wird, dann läuft alles auf die Klärung der zentralen Frage hinaus : Was an Reformtendenzen ist rechtlich zulässig bzw. unzulässig, gefordert bzw. nicht gefordert? Diese Frage berührt alle wesentlichen Aspekte der Schulverfassung: verfassungsrechtliche Begründung von Teilhaberechten für die Betroffenen, Rolle der Staatsaufsicht, Problem der völligen oder teilweisen Autonomie der Schule, Verhältnis und Paritäten der Betroffenen untereinander im Rahmen der Schulorganisation, die Absicherung dieser Autonomie auf der Schulaufsichtsebene, Konsequenzen für Curriculum und Selbstprogrammierung der Schulreform usw. Ein pauschales Urteil läßt sich dabei nicht fällen; eine differenzierende Betrachtungsweise, welche die pädagogischen Reformtendenzen mit einzubeziehen hat, erscheint angebracht. Ausgangspunkt hierfür ist der Demokratiebegriff des Grundgesetzes.

* de lege ferenda aber wohl zu geringe

TEIL B

SCHULVERFASSUNG UND GRUNDGESETZ oder
DEMOKRATISIERUNG DER SCHULE DURCH MITBESTIMMUNG

I. Demokratieprinzip und Teilhabe

1. Zum Begriff der Demokratisierung

Über den Begriff der Demokratisierung herrscht verbreitet Unklarheit, wie auch dem verfassungsrechtlichen Demokratie-begriff die verschiedenartigsten Deutungen gegeben werden¹⁾. Zwar nennt der Bildungsbericht 1970 der Bundesregierung²⁾ als oberstes Ziel ein "demokratisches, leistungsfähiges und wandlungsfähiges Bildungssystem"; "Lernen und Erleben demokratischer Werte bei Einsicht in die gesellschaftliche Entwicklung und ihre Veränderungen sollen Grundlage für ein freiheitliches Zusammenleben schaffen" (aber wird damit nicht der Vorstellung eine Absage erteilt, daß die Schule die gesellschaftliche Entwicklung mit verändert - stehen beide also nebeneinander?). Der Jahresbericht 1970 und eine Propagandaaussage vom Oktober 1971 sprechen nur von "Demokratisierung" und meinen damit Verwirklichung der Chancengleichheit³⁾; aber: in der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung wird gefordert: "verstärktes Mitspracherecht für Lehrende, Eltern und Lernende ... sowie die Fähigkeit zur Selbstreform⁴⁾". Um was also geht es?

In der französischen Reform des Bildungswesens - bei einem "contrôle continu des connaissances", d.h. unter stetem Examensdruck, wird mit Demokratisierung lediglich Chancengleichheit und Verbesserung der Bildungschancen für die unt

1) Vgl. dazu K. Hesse, Grundzüge des Verfassungsrechts, a.a.O., S. 52 ff.

2) a.a.O., S. 18

3) Jahresbericht der Bundesregierung 1970, hrsg. vom Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, S. 673

4) Zwischenbericht, a.a.O., S. I/12

privilegierten Schichten verstanden¹⁾. Ähnlich sieht es der Kultusminister Baden-Württembergs, Wilhelm Hahn²⁾.

Insoweit wird Demokratisierung identifiziert mit dem Ziel, scheint daher auf einen Endzustand bezogen. Daneben aber könnte man Demokratisierung als ein Verfahren bezeichnen, mit dem sich Demokratie selbst hervorbringt. Einigkeit besteht nur insoweit, als Demokratisierung ein Verfahren beschreibt, in dessen Verlauf ein Mehr an Demokratie geschaffen wird. Über das Wesen der Demokratisierung ist damit noch nichts gesagt; wohl aber deutet sich damit die größtmögliche Polarisierung der Intentionen und Auffassungen an, zwischen denen ebenfalls wieder andere Positionsmarken von anderer Radikalität auszumache sind:

Realisierung der Chancengleichheit durch eine Reform "von oben" meinen die einen; für dere umfaßt Demokratisierung auch eine kontinuierliche Reform durch eine Verstärkung der Mitsprache- und Mitentscheidungsrechte der Betroffenen, hier insb. der Schüler, Lehrer und Eltern, ja sogar die Fähigkeit sozialer Systeme zur Selbstreform; für andere wieder realisiert sich Demokratie allein über die Basis³⁾.

Während allgemein Chancengleichheit als Postulat unbestritten ist und nur die Form ihrer zweckmäßigsten Realisierung diskutiert wird, verläuft der Meinungsstreit über Demokratisierung im Wege des Ausbaus von Partizipationsrechten grundsätzlich kontrovers.

Wird Demokratie nur als eine Staatsform aufgefaßt, deren Demokratisierungsgehalt sich im parlamentarischen Prinzip verwirklicht, dann ist Schulreform beschränkt und abhängig von der hier gegebenen Realisationsbereitschaft: quod non est in parlamento, non est mundo. Hinzu treten jene Möglichkeiten der direkten Demokratie, welche das Grundgesetz

1) Vgl. Pierre Bourdieu und Jean Claude Passeron, Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971, Nachwort v. R. Picht, H.G. Schulte u. R. Stephan, S. 292 ff. (S. 294)

2) Wilhelm Hahn, Mehr Bildung, mehr Leistung, mehr Freiheit, Bildungspolitik zwischen Wunsch und Wirklichkeit, Stuttgart 1972, S. 31 ff.

3) Vgl. Wilfried Gottschalk, Parlamentarismus und Räte-demokratie, Berlin 1968

spärlich, manche Länderverfassungen, insb. die bayerische, jedoch stärker ausgeprägt besitzen: insb. Volksbegehren und Referendum¹⁾. Unterstellt man jedoch, Demokratie erschöpfe sich hierin nicht bzw. sei überwiegend außerhalb des parlamentarischen Raumes zu Hause oder müsse überhaupt erst "direkt" geschaffen werden²⁾, dann muß in jedem Fall Demokratie von den Betroffenen selbst hervorgebracht werden; die Interdependenz von Schule und Demokratie ist damit nicht in jedem Fall herstellbar, aber doch konkreter, da die Beteiligten selbst eingeschaltet werden. Natürlich kann man auch die Realisierung von Demokratie "vor Ort" in den gesellschaftlichen Subsystemen selbst als illusorisch abtun, und den Aufbau der Demokratie vorzugsweise syndikalistisch bzw. im Wege der Schaffung neuer Massenorganisationen betreiben. Welche Auffassung von Demokratisierung dem geltenden Verfassungsrecht eher entspricht, hängt vom Demokratiebegriff des Grundgesetzes ab.

2. Der Demokratiebegriff des Grundgesetzes³⁾

Mit Demokratie meint das GG den auf das "politische" Gemeinwesen bezogenen Willensbildungsprozeß, an dem die Mündigen beteiligt sind. Diese Beteiligung kann in verschiedenen Formen erfolgen:

a) Die Mittel der repräsentativen ("indirekten") Demokratie

In diesem Bereich sind die mündigen Bürger beteiligt als Träger des aktiven und passiven Wahlrechts. Das Ergebnis ist die Herausbildung von Mehrheiten und Minderheiten, Regierung und Opposition usw.⁴⁾.

1) Art. 74 der Verfassung des Freistaates Bayern v. 2.12. 1946, GVBl. S. 333

2) Vgl. Wilfried Gottschalch, Parlamentarismus und Räte-demokratie, a.a.O., insb. S. 15 ff.

3) Vgl. hierzu im weiteren K. Hesse, Grundzüge des Verfassungsrechts, a.a.O., S. 54

4) Vgl. Hesse, Grundzüge des Verfassungsrechts, a.a.O., S. 54 ff.; S. 59 ff.

b) Die Mittel der direkten Demokratie

Wenn hier der Idee nach das Modell der "Rätedemokratie"¹⁾ zu subsumieren wäre, so ließen sich auch noch weitere Unterteilungen angeben, welche das Schlagwort von der Rätedemokratie zu präzisieren in der Lage wären²⁾. Von verfassungsrechtlicher Relevanz sind vorzugsweise jene, welche dort ausdrücklich genannt sind, also Volksbegehren und Volksentscheid. Diese Instrumente der direkten Demokratie, welche in Frankreich eine größere Bedeutung haben als bei uns und auch in der WRV erheblich ausgeprägter waren³⁾, sind jedoch keineswegs bedeutungslos: Mit ihrer Hilfe wurde z.B. in Bayern tatsächlich der bekennismäßige Charakter der öffentlichen Regelschule zugunsten der Simultanschule geändert. Damals durften sogar evangelische oder katholische Kinder nicht gemeinsam in Schulbussen fahren bzw. in der gleichen Turnstunde miteinander turnen (infolge unterschiedlicher Auffassungen beider Konfessionen vom Leib)⁴⁾.

c) Die liberalen und sozialen Grundrechte

Der aufs Gemeinwohl bezogene Willensbildungsprozeß wird auch unter dem Gesichtspunkt der Grundrechtsträgerschaft, Grundrechtsmündigkeit und Grundrechtsrealisierung bedeutsam.

1) Hesse, Grundzüge des Verfassungsrechts, a.a.O., S. 54

2) Vgl. Rolf Schwendter, Modelle zur Radikaldemokratie, Wuppertal-Barmen 1970, insb. S. 77 ff.

3) Vgl. Art. 73 ff. WRV

4) Vgl. Hildegard Hamm-Brücher, Kulturpolitisches Finale: Volksbegehren, und: Fragwürdiger Konfessionalismus, in: H. Hamm-Brücher, Gegen Unfreiheit in der demokratischen Gesellschaft, Aufsätze, Debatten, Kontroversen, München 1968, S. 125 ff. bzw. 242 ff.

Insb. die "klassischen" liberalen Grundrechte (Entfaltung Meinungs-, insb. Pressefreiheit, Demonstrations-, Versammlungsfreiheit, Petitionsfreiheit etc.) bevollmächtigen die Grundrechtsträger, im Vorfeld der Mehrheitsbildung maßgeblich mitzuwirken. Erhard Denninger betont, die freiheitliche Demokratie bedürfe zur Hervorbringung des Gemeinwesens notwendig jenes Bereiches, in welchem Mehrheit und Minderheit noch nicht feststünden; diese Auseinandersetzung wirke als konstitutives Element. Er nennt die verfassungsmäßige Stellung des Bürgers daher den status constituens, d. "staatserzeugenden Rechtsstand"¹⁾. Entsprechendes muß für die sozialen Grundrechte²⁾, insb. für das Bürgerrecht auf Bildung³⁾ gelten, das ja mehr ist als eine bloße Emanation des Gleichheitssatzes⁴⁾.

d) Die genossenschaftlichen (Solidar-) Rechte

Unter diesem Aspekt⁵⁾ bedeutet Demokratie den auf die Realisierung von Rechten im kommunalen oder föderalen Verband oder in sonstigen staatlichen Selbstverwaltungsgremien gerichteten Willensbildungsprozeß. Hier wären Universitäten und ähnliche Einrichtungen zu nennen, die als staatliche oder zumindest staatserhebliche gesellschaftliche Subsysteme bestehen und von allgemeiner Bedeutung sind. Zu beachten ist, daß hier auch die liberalen und sozialen Grundrechte Geltung verlangen.

1) Erhard Denninger, Polizei in der freiheitlichen Demokratie, Frankfurt 1968, S. 33 ff. (S. 34)

2) Vgl. Thilo Ramm, JZ 1972, S. 137 ff.

3) Vgl. Art. 11 Abs. 1 LV BW; Art. 128 Abs. 1 LV Bayern; Art. 27 LV Bremen; Vorspruch Abs. 3 Satz 2, 2. Halbsatz LV Hamburg; Art. 95 Abs. 1 Satz 3 LV Hessen; Art. 6 Abs. 1 Satz 2 LV NRW; Art. 31 LV Rheinland-Pfalz; Art. 27 Abs. 5 LV Saarland

4) Vgl. Ralf Dahrendorf, Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg 1965; Wolfigar Perschel, Schulrecht, Staatslexikon, 6. Aufl. Freiburg 1970, Sp. 151 ff. (Sp. 159)

5) Vgl. Georg Christoph von Unruh, DÖV 1972 S. 16 ff.

3. Die Bedeutung von Demokratisierung innerhalb des Demokratiesystems

a) Demokratisierung als Erweiterung der Wahlrechte

Wenn man nun unter diesem Blickwinkel untersucht, was mit Demokratisierung verfassungsrechtlich gemeint sein kann, dann kann Demokratisierung zunächst eine Erweiterung der Wahlrechte bedeuten. Hierunter fallen u.a. die Herabsetzung des Wahlalters etc.

b) Demokratisierung als Erweiterung der "Volksrechte"

Hier könnte man daran denken, durch eine Verfassungsänderung weitere Anwendungsfälle für Volksbegehren und Referendum zu schaffen; an dieser Stelle wäre z.B. auch die gelegentlich geforderte Einführung der Urwahl des Bundespräsidenten zu nennen. Bekanntlich ist erst vor kurzem das Alter für das aktive Wahlrecht von 21 auf 18 Jahre, das Alter für das passive Wahlrecht von 25 auf 21 Jahre herabgesetzt worden¹⁾.

c) Demokratisierung als Erweiterung der Grundrechtsgeltung

Diese kann u.a. durch Anerkennung der Grundrechtsmündigkeit erfolgen, durch Einbeziehung weiterer Materien in den "status constituens", schließlich: durch Anerkennung aktiver Teilhaberechte inf. Grundrechtsträgerschaft, die Ausweitung der Grundrechte vom "status negativus" über den "status activus" in Richtung auf einen "status mixtus", der den status positivus mit umschließt.

1) Vgl. Art. 38 Abs. 2 GG; geändert durch die 27. GG-Änderung vom 31.7.1970, EGBI. I S. 1164

d) Demokratisierung als Erweiterung der Solidarrechte

Demokratisierung kann in diesem Sinne einmal durch Erweiterung des Kreises anerkannter Selbstverwaltungsträger erfolgen, z.B. dadurch, daß sie die Schulen in diesen Bereich einbezieht. Andererseits kann hier Demokratisierung bedeuten, daß die Zahl der an der Selbstverwaltung zu Beteiligten größer wird bzw., daß die Kompetenzen gleichmäßiger verteilt werden; drittens, daß der Zugang zur Verantwortung erleichtert wird; daß also Problemstellung wie Problemlösung innerhalb des gesellschaftlichen Subsystems durch möglichst optimale Beteiligung aller zu formulieren ist. Alle diese drei Aspekte werden im Bereich "Demokratisierung der Schule durch Mitbestimmung" relevant. Sie verdienen daher anhand exemplarischer Positionen nähere Untersuchung.

4. Demokratisierung als Partizipation: die Kontroverse

Wenn wir hier unter Demokratisierung die Fortschreibung der Verfassung mit ihren eigenen Mitteln verstehen, dann verdient die Kontroverse über die rechte Art dieser Fortschreibung einige Beachtung, um schließlich jenes Ergebnis zu gewinnen, das dem Demokratiebegriff des Grundgesetzes am ehesten entspricht. Erst dann wird man die Frage beantworten dürfen, was an Reformtendenzen rechtlich zulässig oder unzulässig, gefordert oder nicht gefordert ist.

a) Demokratisierung bei Wilhelm Hennis und Hans Maier

Hennis' Ausführungen über den Begriff "Demokratisierung"¹⁾ haben seit 1969 die Diskussion um diesen Begriff erheblich intensiviert; man geht wohl nicht fehl in der Annahme, daß Hennis mit diesem Beitrag eine Erwiderung auf jene Linke beachtet hat, die einen demokratiekritischen Standpunkt vertreten, der seinen Ausgangspunkt gleichwohl bewußt innerhalb des bestehenden Gesamtzusammenhangs hat, wenn er auch in d

1) Demokratisierung. Zur Problematik eines Begriffs, a.a.O. wurde am 18.6.1969 vor der Arbeitsgemeinschaft für Forschung des Landes NRW gehalten.

Zielsetzung sich als mehr oder minder deutlich "radikal-demokratisch" ausweist¹⁾.

Ausgangspunkt ist für Hennis der Ausspruch Willy Brandts, in der zweiten industriellen Revolution sei die Forderung nach Demokratisierung der großen Gesellschaftsbereiche zwingende Notwendigkeit²⁾. Hennis merkt an, der Begriff "Demokratisierung" gehöre zu den typisch transitiven Begriffen, verheiße die Überführung eines Zustandes in einen anderen³⁾ und zugleich das angestrebte Ende dieses Prozesses. Allerdings sei der Begriff "Prozeß" ein scheinssachliches Modewort; alles menschliche Versagen verstecke sich dahinter⁴⁾. Demokratisierung eines Sozialbereiches bedeute daher seine Unterwerfung unter die Prinzipien, die im Bereich der Politik maßgeblich sind, weiterhin die tunlichste Gleichstellung aller in diesem Sozialbereich Tätigen⁵⁾. Da man anerkennen müsse, daß zwischen Arzt und Patient, Lehrenden und Lernenden einige in der Sache begründete Kompetenzdifferenzen bestünden, verberge sich hinter dem Etikett der Demokratisierung fast immer eine staatsstaatliche Zuteilung von Einflußchancen nach paritätischen oder proporzmäßigen Kriterien. Bekanntestes Beispiel sei die Forderung nach "Drittelparität" in der Universitätsreform⁶⁾. Kennzeichnend für die Wesensverschiedenheit zwischen den Gruppen aber sei nicht das Verhältnis von Macht zu Ohnmacht, sondern die Tatsache, daß z.B. Hochschullehrer eine auf eine

1) Vgl. die von Hennis, a.a.O., in Fn. 18 und 19 genannten.

2) Willy Brandt, Die Alternative, in: Die neue Gesellschaft 1969, Sonderheft Mai 1969, S. 3 ff., zit. in: Hennis, Demokratisierung, a.a.O., Fn. 1

3) Hennis, Demokratisierung, a.a.O., S. 78

4) Demokratisierung, a.a.O., in Fn. 16, S. 91

5) Demokratisierung, a.a.O., S. 79

6) Demokratisierung, a.a.O., S. 74

bestimmte Amtszuständigkeit begrenzte Amtsverantwortung besäßen¹⁾. Nur wo es auf Interessenausgleich ankomme (etwa bei Tarifkommissionen), sei eine Parität von der Sache her gefordert²⁾. Es liege in der Übertragung demokratischer Prinzipien auf gesellschaftliche Institutionen eine ähnlich unzulässige Gleichschaltung, wie sie bei uns schon einmal durch Anwendung des Führerprinzips³⁾ auf allen Lebensbereichen praktiziert worden sei⁴⁾. Das Demokratieprinzip ist daher auf die Garantie des Parlamentarismus beschränkt. Hennis steht mit dieser Auffassung keineswegs allein⁵⁾. Diese Begrenzung erscheint vielen durchaus ausreichend⁶⁾.

An anderer Stelle⁷⁾ stellt Hennis fest, die Verfassung sei kein sozialer und geistiger Eisenfahrplan; in diesem Verständnis liege der eigentliche Grund für die nur scheinbar richtige These vom "unerfüllten Grundgesetz"⁸⁾. Auch hierin findet Hennis Zustimmung⁹⁾; es stehe nicht alles im Grundgesetz, was man für politisch wünschenswert halte.

Wilhelm Hennis ist dabei bemüht, sich zu legitimieren, und zwar nicht nur durch Kritik an den als "radikaldemokratisch" apostrophierten Positionen von demokratischen Sozialisten,

-
- 1) Demokratisierung, a.a.O., S. 73 f. Vgl. auch Wilhelm Hennis, Amtsgedanke und Demokratiebegriff, in: Staatsverfassung und Kirchenordnung, Festgabe für R. Smend, Hrsg. K. Hesse, u.a., Tübingen 1962, S. 51 ff.
 - 2) Demokratisierung, a.a.O., S. 75
 - 3) Hervorhebung vom Verf. dieser Arbeit
 - 4) Demokratisierung, a.a.O., S. 71 f.
 - 5) a.a.O., S. 70, so auch Hans H. Klein, "Demokratisierung" der Universität? 2.Aufl. Göttingen 1968, insb. S. 28, S. 34 ff.
 - 6) So auch Hans Heinrich Rupp, DVBl. 1971, S. 673. A.A. Otto Kimminich, DVBl. 1968, S. 679 ff. (S. 684); Maunz, in: Maunz-Dürig-Herzog, Grundgesetz-Kommentar, 3. Aufl. München 1971, Art. 20 Rdn. 30 u. 43
 - 7) Wilhelm Hennis, Verfassung und Verfassungswirklichkeit, Ein deutsches Problem, Tübingen 1968, S. 23
 - 8) Hennis, Verfassung, a.a.O., S. 22
 - 9) Herzog, JA 1969, S. 124, Rezension v. Hennis (hier Fn. 7)

Sozialdemokraten und Liberalen, sondern auch dadurch, daß er sich entschieden von faschistischen bzw. faschistoiden Ansichten distanziert, zugleich aber Neue Linke und alte Rechte auf einen Nenner zu bringen versucht¹⁾. So entdeckt er einen ideologischen Zusammenhang zwischen Carl Schmitt und der Neuen Linken, der zumindest von deren jeweiliger Intention her nicht bestätigt wird, aber oberflächlich zu bestehen scheint, nur weil beide - Schmittianer und Neue Linke - auf das Auseinanderklappen der Verfassungsrechte und Verfassungswirklichkeit hinweisen, und obwohl sie, und das ist entscheidend, hieraus entgegengesetzte Schlüsse ziehen²⁾. Man wird vielleicht den von Hennis geäußerten

-
- 1) Verfassung und Verfassungswirklichkeit, a.a.O., S. 39, Fn. 39 u. 40
- 2) Vergleicht man z.B. Carl Schmitt, Die geistesgeschichtliche Lage des heutigen Parlamentarismus (1. Aufl. 1923), 2. Aufl. München-Leipzig 1926, mit Johannes Agnoli, Die Transformation der Demokratie, Frankfurt 1968, (auf beide bezieht sich Hennis nicht ausdrücklich), wird der Unterschied klar: Schmitt als "Feind des Rechtsstaates" (dazu: Peter Schneider, Ausnahmezustand und Norm, Stuttgart 1957), kritisiert die Unfähigkeit des Parlamentarismus zum Interessenausgleich; sein deus ex machina ist der "Hüter der Verfassung" über den Parteien. Agnoli betont, das Bürger-Parlament entspreche sehr wohl den Interessen der herrschenden Oligarchie von Besitzenden; in Gegensatz hierzu tritt der anzustrebende Consensus der Mehrheit der Wähler zu einer Oppositionspartei, die die Gesellschaft radikal verändern will (= Revolution). Revolution bleibt im wesentlichen undefiniert, unkonturiert, fest steht nur das Verfahren, wie sie erreicht werden soll: durch den langwierigen Prozeß des Consensus der Massen. Diese Forderung setzt Agnoli in Gegensatz zu Lenin und dem Prinzip der Kaderpartei (vgl. W.L. Lenin, Ein Schritt vorwärts, zwei Schritte zurück. Eine Antwort Lenins an Rosa Luxemburg (1904), (in: Lenin, Werke Bd. 7, 5. Aufl. Berlin (Ost) 1971, S. 480 ff.) einerseits und andererseits Rosa Luxemburg, Sozialreform oder Revolution? (1899), in: Gesammelte Werke, Berlin (Ost) 1970, Bd. 1, 1. Halbbd. S. 367 ff. Dieser fundamentale Unterschied wird von Hennis nicht beachtet. Marxismus ist nicht gleich Marxismus. Aber auch die Gleichsetzung gewisser Marxisten mit Faschisten verbietet sich. Vgl. Lutz Dietze, Über Grundlagen und Entwicklungstendenzen unserer Linken, Eine Inside-Analyse, vervielfältigt Mainz 1971, insb. S. 6 ff. (S. 63 f.). Der grundsätzliche Unterschied zwischen faschistischem und marxistischem Denken ist herausgearbeitet von Helga Grebing, Linksradikalismus gleich Rechtsradikalismus. Eine Ungleichung, Stuttgart 1971. Pointiert: Der Faschismus fordert die Verfügbarkeit des Menschen an eine Idee, der Marxismus fordert die Verfügbarkeit der Realität für den Menschen. Was aber bekanntlich nicht hindert, daß unter dem Zeichen des Marxismus bisweilen über den Menschen verfügt wird.

Vorwurf zurückgeben können. Denn eher scheint doch Hennis' Einstellung mit der des C. Schmitt-Schülers Ernst Forsthoff verwandt zu sein, der davor warnt anzunehmen, die Verfassung müsse ein Spiegel der rechtlich geordneten Staatswirklichkeit sein¹⁾ und den eingetretenen stillen Verfassungswandel als bedauerliche Realität ansieht²⁾, die die verfassungsmäßige Offenheit nach vorn einengt. Um Forsthoff gerecht zu bleiben, muß jedoch anerkannt werden, daß er weiter geht als Hennis, weil er den bereits eingetretenen Verfassungswandel immerhin erkennt und anerkennt und ihn nur in jenes Verfassungsprinzip hinein verlegt, das isoliert nicht betrachtet werden sollte, das Sozialstaatsprinzip. Forsthoffs geistiger Zusammenhang mit Carl Schmitt ist aber wohl dadurch gegeben, daß er Grundrechte als Fossilien des liberalen Rechtsstaates ansieht. "Unübersehbar ist auch", sagt Forsthoff, "daß über technisch-gesellschaftlicher Entwicklung das Netz der überindividuell-gesellschaftlichen sozialen Beziehungen und Verflechtungen immer engmaschiger geworden ist, wodurch sich der soziale Bewegungsspielraum des Einzelnen mehr und mehr verengt hat. Dagegen bieten die Grundrechte keinen Schutz"³⁾. Wer Hennis' Demokratiebegriff teilt, muß die Erweiterung der Grundrechte insb. in gemeindeverbandsähnlichen staatlichen Bereichen für unzulässig halten; die bestehenden Regelungszuständigkeiten und die Amtsautorität der Berufenen bleibt unantastbar. Allerdings scheint einem

-
- 1) Ernst Forsthoff, Begriff und Wesen des sozialen Rechtsstaates, VVDStRL Bd. 12 (1954), S. 8 ff. (S. 31); dazu Ulrich K. Preuß, Zum rechtsstaatlichen Begriff des Öffentlichen, untersucht am Beispiel des verfassungsrechtlichen Status kultureller Organisationen, Stuttgart 1969, S. 28 f.
 - 2) Ernst Forsthoff, Die Umbildung des Verfassungsgesetzes, in: Rechtsstaat im Wandel, verfassungsrechtliche Abhandlungen, Stuttgart 1954, S. 147 ff. (S. 164)
 - 3) Ernst Forsthoff, Der Staat der Industriegesellschaft, dargestellt am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland, München 1971, S. 153. Vgl. Carl Schmitt, Verfassungslehre (1928), Nachdruck Berlin 1954, S. 126, S. 157

Mißverständnis zu unterliegen, wer die Anerkennung von Grundrechtsträgerschaft als Einbau ständestaatlicher Elemente begreift, weil damit der funktionale Bezug übersehen wird, der bei Grundrechtsverwirklichung immer mitgedacht werden muß. Von diesem gleichen, staatsdemokratischen Gedanken geht auch Hans Maier aus. So sagte Hans Maier in der Haushaltsrede vom 13.7.1971 vor dem Bayerischen Landtag¹⁾:

"Angesichts dieser Entwicklungen muß die Politik auf klare Unterscheidungen dringen. Sie betreffen einmal Funktion und Aufgabe von Schule und Hochschule, die heute im Sog eines totalen Politikbegriffs in ihrer Eigentümlichkeit zu versinken drohen. Sie betreffen sodann die Beziehungen dieser Institutionen zu Staat und Gesellschaft, für die weder das Modell herrschaftlicher Unterordnung noch das der neutralen oder feindlichen Abschottung gültig sein kann.

Kein Zweifel: Schule und Universität sind nicht rätedemokratisch verkleinerte Abziehbilder der parlamentarischen Demokratie in dem Sinn, daß hier wie dort die gleichen Regeln und die gleichen Kompetenzen - etwa in Form eines politischen Mandats - Geltung beanspruchen dürften. Ein totales Homogenitätsgebot für alle gesellschaftlichen Bereiche könnte nur aus einem totalen Politikbegriff hergeleitet werden. Das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden hat aber eine andere funktionelle Grundlage als die Ausübung staatsbürgerlicher Rechte in der Demokratie, die auf der politischen Gleichheit aller Bürger ruht. Und die sachlich umgrenzte Amtsauctorität eines Lehrers, eines Professors ist etwas von politischer Herrschaft ebenso Verschiedenes, wie umgekehrt die Interessenvertretung von Schülern, Studenten, Assistenten nichts mit politischer Repräsentation im Sinne parlamentarischer Demokratie zu tun hat..."

"Hier wird deutlich, was die vielberufene Autonomie der pädagogischen Provinz in Wahrheit ausmacht: nicht ein Unterlassungsanspruch gegenüber dem Staat, nicht "Einsamkeit und Frei-

1) Hans Maier, Bildungspolitik am Scheideweg. Haushaltsrede, gehalten am 13.7.1971, vervielfältigt, S. 20

heit" oder die Selbstermächtigung zur Gesellschaftskritik, sondern die funktionale Selbständigkeit des Erkennens gegenüber dem Handeln, die Notwendigkeit, daß Wissen dem Weltverändern vorangeht, die Einsicht, daß alle gestaltende Kraft, auch in der Politik, nur frei wird in stetigen Lernprozessen, soll nicht blindes Tötertum und zerstörende Anarchie die öffentlichen Dinge regieren. Gewiß: Erkennen des Allgemeinen kann ein kollektiv vollzogener Vorgang sein. Darauf beruhen Schule und Hochschule bis zum heutigen Tag. Aber der Übergang von der praktischen Theorie zu praktischen Konsequenzen kann nur von Einzelnen, von der Person geleistet und im Gewissen verantwortet werden. Der kollektive Übergang von der Theorie zur Praxis wäre dagegen unmenschlicher Kollektivismus.

So abstrakt diese Überlegungen scheinen mögen, so konkret sind die Folgerungen für das Verhältnis von Staat, Gesellschaft, Schule, Wissenschaft. Schule wie Hochschule sind keineswegs unpolitische Einrichtungen. Aber sie tragen in sich eine von der Politik nicht erst zu legitimierende, allenfalls zu schützende pädagogische Grundermächtigung. Die gesellschaftlichen Bildungsveranstaltungen sind sicher politischer Dezi- sion stärker zugeordnet als der Erziehungsauftrag der Fami- lien, den das Grundgesetz nur einhegt, nicht erzeugt; aber sie sind nicht pures Instrumentarium der Gesellschaftsver- änderung, sondern erhalten ihr Maß vom Bildungswillen des Einzelmenschen, der im zivilisatorischen Standard der Kultur vorausgesetzt ist. Zugespißt gesprochen: Maßstab der Bil- dungseinrichtungen in einer demokratischen Ordnung ist nicht die Gesellschaftsveränderung, sondern der in seine Freiheit hinein zu bildende Mensch. Dies ist die legitime Autonomie der pädagogischen Institutionen, die wir verteidigen wollen nicht das Zerrbild des zum Aufmarsch gegen die demokratische Ordnung bereiteten Freiraums, in dem Autonomie zur Selbst- kontrolle der Interessierten wird."

Erkennen wird so verstanden als Prozeß individueller Sozia- lisation; Veränderung dient der Erhaltung des Bestehenden.

Freiheit ist ein im Menschen verborgener Vorgang; wird er umgedeutet in einen gesellschaftlichen Prozeß, entspricht er einem anderen Menschenbild als dem von Maier vertretenen: das will sein Wort besagen vom "un-menschlichen Kollektivismus". Maier weist an anderer Stelle¹⁾ darauf hin, "daß das Grundgesetz das gesamte Schulwesen unter staatliche Aufsicht stellt: hierdurch und nicht durch lokalstädtische "Mitbestimmung" wird es "demokratisiert", in die demokratische Ordnung eingefügt. Die Schule ist eine viel zu ernste Sache, als daß man sie der Eltern-, Lehrer-, Schülerschaft am Ort überlassen dürfte". Politische Entscheidungen sind danach nicht Sache der Schule, und ihre fachlichen Entscheidungen sind Sache der Fachleute. Dennoch ist unrichtig, wenn von interessierter Seite der Eindruck erweckt wird, daß Maier von der Mitbestimmung im Schulwesen abrückt. Denn bei aller Warnung vor einer funktionsblinden Überziehung der Schule mit rätendemokratisch organisierten Mitbestimmern akzeptiert er doch Mitwirkungsrechte als Mobilisierung des Sachverständes aller Gruppen; in schmalem Rahmen will er sogar gewählten Schüler wie Elternvertretern besondere Rechte geben; Angst hat er nur vor der Mitbestimmung von fluktuierenden unangreifbaren Kollektiven. Und so heißt es schließlich: "Schule für die Demokratie: das heißt zuletzt und auf die einfachste Formel gebracht, daß in der Schule die gleichen demokratischen Gesetze gelten wie in der staatlichen Gemeinschaft". In der Schule solle den Schülern die verfassungsmäßige Demokratie nahegebracht werden; denn "Schule ist ... ein Teil der Demokratie". Genau wie Maier sieht es sein Kollege Hahn: keine Delegation von Kompetenzen, aber Aktivierung der Mehrheiten im Rahmen des bereits gesetzten Verantwortungsspielraumes²⁾. Und: "Jede Demokratisierung der Schule muß vor der pädagogischen Verantwortlichkeit des Lehrers und des Schulleiters haltmachen ... Schließlich ist die Funktionsfähigkeit der Schule das wichtigste Kriterium der Demokratisierung...".

1) Hans Maier, Schulen für die Demokratie - Perspektiven einer Bildungspolitik für morgen, Bay. Staatszeitung Nr. 6 v. 11.2.1972

2) Hahn, Mehr Bildung, a.a.O., S. 34

Die Position Hans Maiers ist damit bei aller Gleichheit im Grundsätzlichen doch etwas progressiver; wenn auch nicht zu befriedigen vermag, daß er das Teilhabeproblem auf die Optimierung von Sachverstand in dem von oben vorgegebenen Freiraum-losen Bezugsfeld einengt. Wenn damit sichergestellt ist, daß kritische Potentiale von unten nirgendwo durchdringen, sondern auf marginale Positionen abgedrängt werden, dann wird Freiheit zur Einsicht ins Gegebene, aber nicht Emanzipation vom Gegebenen, geschweige denn Einsicht ins Notwendige. Damit erreicht Maier das gleiche Ziel wie auch Hennis, wenn auch auf gefälligeren Wegen.

b) Demokratisierung und Demokratieprinzip bei Martin Kriele

Die von Hennis und Maier vorgenommene Begrenzung des Demokratiegebotes und die damit verbundene Ablehnung der Erweiterung von Grundrechtsgeltung im Schul- bzw. Hochschulsystem ist verfassungsrechtlich nicht zwingend. Denn in der Aufstellung oben¹⁾ ließen sich eine Reihe von Strukturelementen ausmachen, aus welchen der Demokratiebegriff des Grundgesetzes zusammengesetzt ist. Die Entscheidung darüber, wessen Demokratisierungsbegriff näher oder entfernter zum Grundgesetz steht, hängt davon ab, inwieweit es gelingt, die verschiedenen genannten demokratischen Elemente im Sinne des GG einander zuzuordnen. Hierbei sind die Ausführungen Krieles von Interesse.

Martin Kriele, der seinen Mitbericht über "Das demokratische Prinzip im Grundgesetz"²⁾ auf der Staatsrechtslehretagung 1970 im V. Kapitel "Demokratisierung" - mit der Fragestellung beginnt, ob es sich hier um eine politische oder verfassungsrechtliche Frage handle, plädiert einerseits für die gesellschaftspolitische Neutralität (nicht: Indifferenz) des Grundgesetzes, wobei die Forderung nach Demokratisierung

1) S. 108 ff.

2) Martin Kriele, Das demokratische Prinzip im Grundgesetz, VVDStRL Bd. 29, Berlin 1971, S. 46 ff.

im Bereich der politischen Rhetorik durchaus legitim sei; andererseits sieht er die Grenzen dieser Neutralität, wo die Demokratie als Staatsform gefährdet sei¹⁾.

Im Verlauf unterscheidet er funktionale und politische Organisationen. In funktionalen Organisationen werde die Chance der optimalen Zweckerreichung möglicherweise notwendigerweise durch demokratische Organisationen erhöht²⁾. Diesen Gedanken greift er auf am Beispiel der Hochschulreform, wo er - ähnlich wie Hennis durch den Einbau stände-staatlicher Elemente in die Organisationsform - einen institutionalisierten Kooperations- und Rechtfertigungszwang auffindet, der tendenziell grundgesetzwidrig sei und nicht im Sinn einer ideologischen Gesinnungsforderung umgedeutet werden dürfe³⁾.

Aber ist die Unterscheidung in funktionale und politische Organisationen irgendwie begründet? Haben nicht vielmehr alle politischen Organisationen ihre Funktion? Umgekehrt: besitzen nicht alle funktionalen Organisationen politische Erheblichkeit auch dann, wenn sie sich ausdrücklich als "unpolitisch" verstehen?

Es ist nicht einleuchtend, wenn Kriele die Gewerkschaften in einem Zwischenbereich zwischen zweckbestimmter Interessenvertretung und politischer Organisation angesiedelt sieht, damit deren Satzungsautonomie an Art. 21 Abs. 1 Satz 3 GG analog orientiert und - sicher zutreffend - damit verfassungsrechtlich verbindlich eingeschränkt wissen will⁴⁾, andererseits Gleiches für die Wirtschaft nicht anerkennt und auf den verfassungsrechtlich unverbindlichen Ausbau der Wirtschaftsdemokratie durch Grundrechte und Sozialstaatsklausel verweist⁵⁾. Richtiger schiene mir, alle Organisationen danach

1) Kriele, a.a.O., S. 74 f.

2) Kriele, a.a.O., S. 76

3) Kriele, a.a.O., S. 78 f.

4) Kriele, a.a.O., S. 77 f., ebenso Ulrich K. Preuß, Zum rechtsstaatlichen Begriff des Öffentlichen, a.a.O., S. 181 ff.

5) Kriele, a.a.O., S. 79 f.

zu beurteilen, welche Macht und Bedeutung sie für den demokratischen Staat besitzen, d.h. auch: inwieweit sie ihn oder die durch ihn geschützten Rechtsgüter gefährden können.

Von daher legitimiert sich wohl auch die Reform des Presserechts¹⁾. Aber diese Reform wirkt in zweierlei Richtung. Einmal nach "unten", zu den Grundrechtsträgern; zum anderen nach "oben", in Hinblick auf die Staatsaufsicht, die damit als Ausfluß des Demokratieprinzips näher zu untersuchen sein wird, in Krieles Systematik jedoch entbehrlich ist, weil Entscheidungskompetenz Sache der Staatsorgane ist²⁾ und sich folglich ein Aufsichtsproblem nicht stellt.

Wenn Kriele als Kern demokratischer Legitimation das parlamentarische Prinzip auffaßt³⁾, dann wird nicht ganz durchsichtig, warum er darauf hinweist, daß etwa die Forderung des Ausbaus von Chancengleichheit, der Verbreiterung der Bildung, der Mitbestimmung in Unternehmen etc. zu Verfassungsrecht erstarken können, falls sie bewährt, nicht mehr umstritten sind und Konsens über ihre Ableitbarkeit aus grundgesetzlichen Prinzipien entstanden ist⁴⁾. Aus welchen Prinzipien wird abgeleitet, mit welcher Richtung? Auf wessen Deduktion kommt es an? Eindeutig argumentiert Helmut Schulz-Schaeffer: bei ihm erstarkt ja die nach Art. 2 Abs. 1 GG garantierte Handlungsfreiheit prinzipiell zu Libertätsrechten⁵⁾ - zu Freiheiten (und so erhält mit dem status quo z.B. die Wirtschaftsverfassung ihren Verfassungsrang; dafür wird Art. 2 Abs. 1 als Auslegungsregel (in-dubio-pro-libertate-Prinzip) - zu Unrecht - abgelehnt⁶⁾). Krieles Position entspricht dem oben⁷⁾ angedeuteten Verhältnis von dogmatischer

1) Vgl. Ulrich Scheuner, Die Funktion der Grundrechte im Sozialstaat. Die Grundrechte als Richtlinie und Rahmen der Staatstätigkeit, DÖV 1971, S. 507 ff. (S. 513)

2) Vgl. Kriele, VVDStRL Bd. 29 LS II 5 (S. 82)

3) Kriele, aa.O., LS II 7 (S. 82)

4) Kriele, VVDStRL, a.a.O., Bd. 29, S. 75

5) Helmut Schulz-Schaeffer, Der Freiheitssatz des Art. 2 Abs. 1 Grundgesetz - "Libertätsrechte" und Vermutung für den Kernbereich der Freiheitsrechte, Berlin 1971, S. 48 ff., S. 50, S. 59 ff.

6) a.a.O., S. 48 f. In diesem ^{Sinn} wohl auch Peter Lerche, Stiller Verfassungswandel als aktuelles Politikum, in: Festgabe für Th. Maunz, München 1971, S. 286 ff. (insb. S. 292 f., S. 294)

7) Teil A I S. 9 f.

Absicherung und Offenheit der Verfassungsprinzipien nur zum Teil, weil er übersieht, daß ohne die laufende mise à jour die Demokratie erstarrt und damit qualitativ etwas anderes wird. Schutz-Schaeffers Libertäten jedoch werden bewußt erzielt auf Kosten der Offenheit des Systems.

c) Demokratisierung und Teilhaberechte bei Ingo Richter

Damit scheint Krieles Ansatz wohl die Diskussion nur insoweit in richtige Bahnen zu lenken, als Funktionalität für möglich gehalten und das Demokratiegebot daran gemessen wird. Demokratisierung durch Ausbau von Grundrechten bzw. die erweiterte Anwendung des Demokratieprinzips auf soziale Subsysteme ist hiernach prinzipiell nicht ausgeschlossen. Verfassungsrechtlich geboten scheint jedoch, die öffentlich-rechtlichen Organisationen (Kommunen, Universitäten, Schulen etc.) unter dem Gebot der Realisierung von verfassungsrechtlichen Staatszielbestimmungen zu sehen.

Ingo Richter, der auf die bremsende Wirkung des Rechts bei der Verwirklichung der Schulreform hingewiesen hat, beschäftigt sich in diesem Zusammenhang, wie oben erwähnt, eingehend mit dem Elternrecht¹⁾. Wegen dessen "extensiver Auslegung" durch "konservative" Juristen plädiert er für eine restriktive Interpretation²⁾, die Umwandlung von Freiheitsrechten in Teilhaberechte ändere die Verfassungsstruktur; die Vorverlegung staatlicher Integration auf Ebenen unterhalb der Verfassungs- und Gesetzgebungsebene beschränke den demokratischen Prozeß³⁾. Keineswegs folgerichtig ist es, wenn Richter aber Partizipationsrechte der Schüler aus deren Grundrechten ableitet⁴⁾. (Die Äußerungen zum Elternrecht fallen übrigens in Zusammenhang mit der oben angeschnittenen Frage, ob Eltern sachlich kompetent seien, über die Schullaufbahn ihres Kindes zu entscheiden.) Die Frage,

1) Richter, Zs. f. Pädagogik 1970, S. 821 ff.

2) Richter, Zs. f. Pädagogik, 1970, S. 837 f.

3) Richter, Zs. f. Pädagogik 1970, S. 838

4) Vgl. Richter, RdJB 1970, S. 1 ff. (S. 8 f.)

ob in bestimmten Fällen Grundrechtsverwirklichungen funktional zu beschränken seien, kann durchaus relevant werden, aber unvertretbar scheint mir, Partizipationsrechte einer Personengruppe aus den Grundrechten zu begründen und bei der anderen Personengruppe zu verneinen. Nun kann durchaus auf die von Richter geschilderte Weise der demokratische Prozeß beschränkt werden, insb. wenn eine Gruppe beim Integrationsmechanismus als Interessenvertretung das alleinige Übergewicht hat. Aber dies ist nicht notwendig so¹⁾. Zu vermuten ist, daß bei Richter hier der (Reform-)Wunsch Vater des Gedankens von der restriktiven Interpretation der Freiheitsrechte war, nicht eine an der Verfassungsbedeutung des Elternrechts orientierte Analyse.²⁾ Natürlich ist die Auffassung Richters, Elternvertreter könnten mit Hilfe extensiver Grundrechtsgewährungen "störend" in den Prozeß der Schulreform eingreifen, nicht unbegründet und wird durch Ereignisse aus der Verfassungswirklichkeit gestützt³⁾; Richter kommt damit aber in einen Widerspruch zum geltenden Verfassungsrecht, denn kein Teilhaberecht ist bislang dem Grunde nach so anerkannt wie das Elternrecht. Richter müßte dabei überlegen, ob er nicht mit der gewollt restriktiven Interpretation des Elternmitbestimmungsrechts⁴⁾ zugleich Anlaß geben würde, de lege fe-

-
- 1) Ingo Richter, Neue Sammlung H. 4 (1972), S. 334 ff. (S. 350), weist selbst darauf hin, daß Eltern u.U. auch progressive Vorstöße unternehmen.
 - 2) Richter, Neue Sammlung, H. 4 (1972), S. 334 ff. hat den Elternrechtsgedanken seit Entstehung des GG in seinen Wandlungen verfolgt. Im Mittelpunkt seines Interesses steht das Bestimmungsrecht der Eltern über die Schullaufbahnentscheidung. Leider läßt er sich dabei auf die Argumentation von Maunz zum Förderstufenstreit teilweise ein (Richter, a.a.O., S. 357). Darauf wird noch Bezug genommen.
 - 3) Vgl. Richter, Neue Sammlung, H. 4 (1972), S. 350, Fn. 31. Ähnlich skeptisch auch Martin Stock, RdJB, H. 8 (1972), S. 225 ff. (S. 234).
 - 4) Neue Sammlung, H. 4 (1972), S. 357 f.

renda die Mitbestimmungsrechte anderer an der Demokratisierung des Schulwesens zu Beteiligten zu gefährden.

d) Teilhabe und das "Öffentliche" bei Ulrich K. Preuß

Das Verhältnis von Norm und Wirklichkeit ist von Ulrich K. Preuß - orientiert an Dietrich Schindler und Hermann Heller¹⁾ wohl in ein grundsätzlicheres Bezugssystem gestellt worden. Preuß verweist auch auf Hesse, für den sich Wirklichkeitsbedingtheit und Normativität der Verfassung wohl unterscheiden, aber weder trennen noch miteinander identifizieren lassen²⁾. Das Ergebnis ist für Hesse eine an der prozesshaften Wirklichkeit orientierte Verfassungsinterpretation³⁾. Es ist konsequent, wenn Preuß mit Heller die widersprüchlichen Momente dieses Prozesses wie auch dessen inhaltlichen Charakter mit thematisiert⁴⁾. Teilhaberechte sind daher für Preuß Emanationen sowohl des Sozialstaatsprinzips wie des Demokratieprinzips⁵⁾, wobei in letzterem offenbar - ein Fußnotenverweis auf Ekkehart Stein zeigt es - die Evoluierung der Teilhaberechte aus den Grundrechten mit umfaßt ist⁶⁾. Ekkehart Stein jedoch gehört zu denen, die Teilhaberechte aus den Grundrechten des Kindes, insb. aus Art. 2 Abs. 1 GG entwickeln⁷⁾. Mehr freilich über die Entwicklung von Teilhaberechten aus den Grundrechten läßt sich bei ihm nicht entnehmen, und etwas vorschnell kommt er auf die Realisierung von Demokratie durch Teilhabe in Selbstverwaltungsgremien⁸⁾, und

1) Preuß, Zum rechtsstaatlichen Begriff des Öffentlichen, a.a.O., insb. S. 30 ff.

2) Konrad Hesse, Die normative Kraft der Verfassung, Tübingen 1959, S. 8 - zit. nach Preuß, a.a.O. (S. 33, Fn. 27)

3) Hesse, a.a.O., S. 15 - zit. nach Preuß, a.a.O. (S. 34 Fn. 30)

4) Preuß, a.a.O., S. 159

5) Vgl. Begriff des Öffentlichen, a.a.O., S. 192 ff. und S. 203 ff.

6) Preuß, Begriff des Öffentlichen, a.a.O., S. 219, Fn. 145; vgl. Preuß, a.a.O., S. 174 in Hinblick auf die Gewerkschaften

7) Ekkehart Stein, Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule. Verfassungsrechtliche Überlegungen zur freiheitlichen Ordnung des Schulwesens, Neuwied-Berlin 1967

8) Preuß, Begriff des Öffentlichen, a.a.O., S. 188 ff., S. 197 ff., S. 215 ff.

er sieht sie hier auch unter dem Aspekt der Selbstqualifikation mittels der Staatszielbestimmungen¹⁾ des demokratischen und sozialen Rechtsstaats, dessen Normen sie in ihrer Organisationsstruktur konkretisieren²⁾, insb. auch unter dem Aspekt der Realisierung von Chancengleichheit³⁾. Nun war die Aufgabe von Preuß diese : ihm ging es allein ums Prinzip des "Öffentlichen" auch in privatrechtlich organisierten Bereichen mit kultureller Funktion. Unsere Fragestellung ist eine etwas andere; das Verhältnis von Grundrechten und Sozialstaatsklausel bedarf unter dem Aspekt der verfassungsrechtlichen Verankerung von Teilhaberechten einer eingehenderen Prüfung, weil deren Realisierung in der Schule zumindest für Schüler wohl zum Einüben von Demokratie gehört. Unter diesem Gedanken untersucht auch Perschel die Demokratisierung.

e) Wolfgang Perschel und die Demokratisierung der Schule

Perschel geht es bei der Demokratisierung der Schule sub specie des Rechts einmal um die Stellung der Schule in dieser vom Grundgesetz gewollten Demokratie⁴⁾. Zum anderen geht es um die Verwirklichung dieser Demokratie innerhalb des gesellschaftlichen Subsystems "Schule". Zwischen Schule und Demokratie besteht eine Interdependenz. Demokratisierung im ersten Sinn heißt bei Perschel damit vor allem: Umgestaltung und Neuinterpretation des überkommenen Schulrechts im Geiste der verfassungsmäßig gebotenen freiheitlich-rechtsstaatlichen Demokratie, wozu insb. die Art. 20, 28, 80 GG den Weg

1) Preuß, Begriff des Öffentlichen, a.a.O., S. 189

2) Preuß, Begriff des Öffentlichen, a.a.O., S. 214

3) Preuß, Begriff des Öffentlichen, a.a.O., S. 219 ff.

4) Perschel, Die Rolle des Rechts bei der Demokratisierung der Schule, a.a.O., S. 37

weisen. Demokratisierung im zweiten Sinn bezieht sich bei Perschel vorzugsweise auf die Realisierung insb. der Grundrechte, die im Vorfeld politischer Teilhabe angesiedelt sind, Meinungsfreiheit, Pressefreiheit, Vereinsfreiheit, Versammlungs- und Demonstrationsfreiheit¹⁾. Hinzu treten schulische Mitwirkungsrechte, die Perschel im Anschluß an Ridder²⁾ vom Sozialstaatsgebot her entwickelt³⁾, das auch die Anerkennung von Schülerinteressenvertretungen mit umschließt⁴⁾. Entsprechendes gilt für die anderen Betroffenen, Eltern und Lehrer.

f) Nachbemerkung : Zur Demokratisierungsfunktion der Staatsaufsicht als Bindeglied zwischen Staatsverwaltung und Selbstverwaltung

Die drei letztgenannten, Richter, Preuß und Perschel gehören nicht zu jenen, welche die verfassungsrechtliche Bedeutung der parlamentarischen Elemente für das Demokratieprinzip leugnen; darüber hinaus jedoch mit Demokratisierung auch eine Erweiterung des Kreises der Selbstverwaltungsrechte verstehen, und somit in ihrem Demokratieverständnis "näher am Grundgesetz" operieren als Hennis, Maier und, mutatis mutandis auch Kriele.

Sie greifen damit eine verfassungsrechtliche Tradition auf, die u.a. mit den Namen Hermann Hellers⁵⁾, Leonard Nelsons⁶⁾ und Walther Rathenau⁷⁾ eng verknüpft ist, und deren Auffassung für die heutige verfassungsrechtliche Diskussion erst wieder entdeckt werden mußte. Hellmut Becker, dem die Auffrischung der Erinnerung Gedenkgut Rathenau zu verdanken ist⁸⁾,

- 1) Perschel, Die Rolle des Rechts, a.a.O., S. 41
- 2) Vgl. Helmut Ridder, Zur verfassungsrechtlichen Stellung der Gewerkschaften im Sozialstaat, Stuttgart 1960, S. 12, S. 17
- 3) Die Rolle des Rechts, a.a.O., S. 44 f.
- 4) Die Rolle des Rechts, a.a.O., S. 46 ff.
- 5) Hermann Heller, Staatslehre, 3. Aufl. Leiden 1963
- 6) Leonard Nelson, System der philosophischen Rechtslehre und Politik (1924), Nachdruck Frankfurt 1964
- 7) Walther Rathenau, Der neue Staat, Berlin 1919
- 8) Zu Rathenau vgl. Hellmut Becker, Neue Sammlung H. 2 (1972), S. 130 ff.; enth. auch in der Festschrift für Carlo Schmid, Stuttgart 1972 unter dem Titel: Zentralismus - Föderalismus - Sachverstand - Partizipation

verknüpft mit dem Prinzip sich selbst verwaltender gesellschaftlicher Subsysteme aber auch - und m.E. zu Recht - den Aspekt der Staatsaufsicht, den Hans Maier in seiner Funktion allerdings zu stark betont. Damit hat Hans Maier insoweit recht, als die Staatsaufsicht als demokratische Kontrollfunktion in der Lage ist, gewisse Mindestanforderungen an das Demokratisierungsgebot zu gewährleisten und grundsätzlich auch dafür sorgt, daß die Mängel der Ausbildung sich in Grenzen halten. Wie wichtig gerade diese Funktion der Staatsaufsicht ist, zeigt sich an der Ausbildungspraxis in der Wirtschaft, wo weder die staatliche noch die Aufsicht der Kammern effektiv ist¹⁾. Grenzen dieser Demokratisierung sind danach freilich mit gesetzt: Demokratisierung muß gesellschaftspolitisch erforderlich sein und unterliegt dem Übermaß-, insb. dem Willkürverbot; was gewissermaßen für Eingriffe in grundrechtlich geschützte Positionen gilt, wird hier übertragen auf den positiven Akt des Hervorbringens; so wenig Veränderung wie möglich und so wenig Freiheitsbeschränkung derer, die Freiheit bislang hatten, gleich, ob es sich um die Demokratisierung von Hochschulen oder der Wirtschaft handelt. Staatsaufsicht hat jedoch anders als von Hans Maier anerkannt, nicht nur eine Legitimation in Zusammenhang mit den Prinzipien der repräsentativen Demokratie, sondern sie wird geradezu zum Bindeglied zwischen Staatsdemokratie und Selbstverwaltungsdemokratie. Ihr Sinn besteht darin, das Homogenitätsprinzip im Verhältnis zwischen Staat und Selbstverwaltungseinheiten sicherzustellen, sowie für sachgerechte Selbstverwaltungsentscheidungen ein Kontrollverfahren abzugeben. Selbstverwaltung ist kein Allheilmittel. Die Gefahr, daß es in der sich selbst verwaltenden Schule sehr undemokratisch zugehen kann, ist dadurch nicht beseitigt²⁾. Es bedarf also andererseits auch einer gewissen Kon-

1) dazu s.u.

2) Vgl. zu diesem Problem Peter Schneider, Demokratie und Justiz, in: Festschrift zum 150-jährigen Bestehen des Oberlandesgerichts Zweibrücken, Wiesbaden 1969, S. 257 ff. (S. 263)

trolle nach innen. Wie weit sie reichen muß, ergibt sich aus dem Aufgabenbereich des Selbstverwaltungsgremiums. Damit stehen gemäß der Verfassungslage sowohl Selbstverwaltung wie Staats"verwaltung" im Zeichen des Demokratieprinzips. Es stellt beide "Formen" in den Dienst des Demokratieprinzips und sucht "Ausuferungen" im Zeichen des Rechtsstaatsprinzips zu steuern.

Unter Beachtung dieses Sachverhaltes soll nun das Verhältnis der Grundrechte in seiner Verknüpfung mit dem Sozialstaatsprinzip näher untersucht werden. Dies scheint notwendig, als nicht übersehen werden kann, daß die herrschende Lehre oft versucht ist, beide in ihrer Autonomie gegeneinander auszuspielen. Beide spielen jedoch in dem hier interessierenden Rahmen "Demokratisierung der Schule durch Teilhabe" die tragende Rolle.

5. Grundrechte als demokratisches Prinzip, Sozialstaatsprinzip und Teilhabe

Über das Problem der Grundrechte im Sozialstaat herrscht mehr und mehr Unbehagen. Einerseits wird mit dem Sozialstaatsprinzip die Verpflichtung des Staates zu Daseinsvorsorge¹⁾ ausgesprochen; wo diese Daseinsvorsorge geübt wird, entdecken die Vertreter jener klassischen Lehre von den Grundrechten als Abwehrrechten gegen den Staat, daß der status negativus im Sozialstaat allein keinen Schutz zu bieten vermag²⁾. Einigkeit scheint allenfalls darin zu bestehen, daß Grundrechte und Sozialstaatsklausel zu den Staatszielbestimmungen gehören. Beide sind einem historischen Wandel unterworfen gewesen, ohne den nicht erklärt werden kann, inwieweit sie mit der Teilhabeproblematik verknüpft sind: Die Grundrechte, deren überpositive Herkunft³⁾ sich mehr-

1) Vgl. Norbert Achterberg, Der Staat 1969, S. 159 ff. (S. 167 f.) m.w.N.

2) Vgl. Forsthoff, m.w.N. Der Staat der Industr.ges., aaO. S. 153
auch Wolfgang Piepenstock, Pol.Vierteljahresschrift 1971
H. 2, S. 252 ff. (S. 253)

3) S. dazu Peter Saladin, Grundrechte im Wandel, Die Rechtsprechung des schweizerischen Bundesgerichts zu den Grundrechten in einer sich ändernden Welt, Bern 1970, S. 282 ff. Hesse, Grundzüge des Verfassungsrechts, a.a.O., S. 119; Gebhard Müller, FamRZ 1969, S. 4 ff. (S. 4, S. 9 f.)

fach im Grundgesetz niedergeschlagen hat (vgl. Art. 1 Abs. 1, Art. 1 Abs. 2 GG), und die noch in den Zeiten der Weimarer Reichsverfassung als bloße Programmsätze¹⁾ galten, sind nach ihrem traditionellen Verständnis Rechte des Individuums gegen den Staat, also Abwehrrechte²⁾. Da sie durch Private genau so wirksam bedroht werden können wie durch den Staat, bemühte sich die Lehre vor der Drittwirkung der Grundrechte³⁾ (in der Schweiz "Horizontalwirkung" der Grundrechte geheißen⁴⁾), sie in privatrechtlichen Beziehungen der Menschen untereinander einzubeziehen, was bekanntlich im wesentlichen mißlungen ist; vom Eindringen der Grundrechte über die Generalklauseln einmal abgesehen⁵⁾.

Um die Grundrechte in ihrer Abwehrfunktion fungibler zu machen, hatte Carl Schmitt⁶⁾ deren "institutionelle Garantie" postuliert, ein Begriff, der seiner gefährlichen Konsequenzen zunehmender Kritik ausgesetzt ist⁷⁾: schließlich werden u.U. Recht und Freiheit in eins gesetzt (man denke

1) Scheuner, DÖV 1971, S. 507 m.w.N.

2) S. dazu Hesse, Grundzüge, a.a.O., S. 120; Scheuner, DÖV 1971, S. 505 und Karl Heinrich Friauf, DVBl. 1971, S. 674 ff.; G. Müller, FamRZ 1969, S. 5

3) Vgl. insbesondere Walter Leisner, Grundrechte und Privatrecht, München und Berlin 1960; Dürig, in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 1 Rdn. 127 ff.; G. Müller, FamRZ 1969, S. 5

4) Vgl. Saladin, Grundrechte, a.a.O., S. 307 ff., m.w.N.

5) Dazu Saladin, Grundrechte, a.a.O., S. 318 ff. und BVerfGE 22, S. 93 ff. (S. 98), sowie G. Müller, FamRZ 1969, S. 5

6) Carl Schmitt, Verfassungslehre, Berlin 1928, S. 104 ff.; s. dazu Hesse, Grundzüge, a.a.O., S. 116; am weitestgehenden Peter Häberle, Die Wesensgehaltsgarantie des Art. 19 Abs. 2 Grundgesetz, Karlsruhe 1962; s. dazu Saladin, Grundrechte, a.a.O., S. 296 ff., m.w.N.; zur Interpretation der institutionellen Garantie bei Carl Schmitt muß allerdings gesagt werden, daß er bereits seit 1923 die Grundlagen der liberalen Verfassung für entfallen hielt und das Sacculum des politischen Mythos herein gebrochen sah. Vgl. dazu Schneider, Ausnahmezustand und Norm, Stuttgart 1956, S. 68 ff.; ders. VVDStRL Bd. 20, S. 17 Fn. 55

7) Vgl. Peter Schneider, Pressefreiheit, a.a.O., S. 52 ff. m.w.N., gegen Häberle, Wesensgehaltsgarantie, a.a.O. S. 55 f. Fn. 108

an Schulz-Schaeffers "Libertäten"). Dieser total freiheitlichen Verdinglichung steht eine total sozialstaatliche gegenüber. Danach hält es Niklas Luhmann¹⁾ für obsolet, Grundrechte gelten zu lassen, die der Staatsentscheidung entzogen seien. Sie degenerieren daher zur funktionspezifischen Institution der Sozialordnung²⁾; ihre personale Gewährleistung richtet sich lediglich hiernach.

Ein anderer Versuch lief darauf hinaus, ein lückenloses Wert- und Anspruchssystem der Grundrechte³⁾ zu schaffen und außerdem in Art. 2 Abs. 1 GG ein "Hauptfreiheitsrecht" zu konstituieren⁴⁾.

Die mit einem solchen Wertsystem verbundenen Gefahren einer Werthierarchisierung haben dazu geführt, daß sich diese Lehre nicht durchsetzte. Dem offensichtlich bestehenden Bedürfnis, den Schutz der Grundrechte, insb. der persönlichen Freiheit, auszuweiten⁵⁾, versuchte man z.T. dadurch zu entsprechen, daß man Grundrechte mit Leistungsansprüchen⁶⁾ (Ansprüche auf Fürsorge, Impfung, Einschreiten gegen einen Störer, auf Privatschulsubvention⁷⁾ etc.) versah.

1) Vgl. Niklas Luhmann, Grundrechte als Institution, Ein Beitrag zur politischen Soziologie, Berlin 1965, S. 208 f. Gegen Luhmann mit Recht Michael Kittner, ArbU 1971 S. 280 ff. (S. 288)

2) Luhmann, Grundrechte, a.a.O., S. 209

3) Vgl. Dürig, in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 1 Abs. 1 Rdn. 5 ff.; Art. 2 Abs. 1 Rdn. 3 ff.

4) dagegen Scheuner, DÖV 1971, S. 505 f.; kritisch G. Müller, FamRZ 1969, S. 7 f.

5) Dies Bedürfnis ist unabdingbar, vgl. Saladin, a.a.O., S. 417

6) Dazu Michael Klopfer, Grundrechte als Entstehenssicherung und Bestandsschutz, München 1970, S. 2 ff.

7) Klopfer, Grundrechte, a.a.O., S. 8 ff.; vgl. auch Friauf, DVBl. 1971, S. 679 ff.

Allgemeine Überzeugung scheint zu sein, daß mit den Grundrechten auch ihr status activus anerkannt ist; Hesse versteht Freiheitsrechte als Mitwirkungsrechte, an der "Vorformung des politischen Willens etc."¹⁾; dagegen kenne das Grundgesetz keine Grundrechte, die sich als Teilhaberechte qualifizieren ließen. Es beschränke sich im wesentlichen auf die Gewährleistung der traditionellen Menschen- und Bürgerrechte, verzichte aber auf soziale Grundrechte und gehe statt dessen den Weg der Normierung der Formel vom "sozialen Rechtsstaat"²⁾, die nicht unmittelbar individuelle Ansprüche begründe³⁾.

Soziale Grundrechte sind freilich in einigen Länderverfassungen enthalten, z.B. das Recht auf Arbeit⁴⁾ oder das Recht auf Bildung⁵⁾. Wenn sie geringe Bedeutung erfuhren, so nicht deshalb, weil, wie Scheuner meint, sie so zeitbedingt anmuten (er nennt als Beispiele die Pflicht der Wirtschaft zur Bedarfsdeckung und die Bodenreform⁶⁾), oder weil es zu ihrer Erfüllung ein Tätigwerden der Gesetzgebung und der Verwaltung bedürfe (so Hesse⁷⁾), oder weil die generalklauselartige Weite einen Reflex bei der Rechtsprechung erzeugt habe, der auch beim Bundesverfassungsgericht aus "guten Gründen" eine Zurückhaltung bei der Anwendung der Sozialstaatsklausel bewirkt habe, um nicht der Versuchung

1) Grundzüge des Verfassungsrechts, a.a.O., S. 121

2) Grundsätzlich dazu: Hans Peter Ipsen, Über das Grundgesetz, Hamburg 1950, S. 14 ff.; Hans Gerber, AÖR Bd. 81 (1956), S. 1 ff.

3) Hesse, a.a.O., S. auch S. 84 ff.

4) Art. 166 Abs. 2 LV Bayern; Art. 12 Abs. 1 LV Berlin; Art. 8 Abs. 1 LV Bremen; Art. 28 Abs. 2 LV Hessen; Art. 24 Abs. 1 LV NRW; Art. 53 Abs. 2 LV Rh.-Pf.; Art. 45 Saar

5) Art. 11 Abs. 1 LV BW; Art. 128 Abs. 1 LV Bayern; Art. 27 LV Bremen; Art. 8 Abs. 1 LV NRW

6) Scheuner, DÖV 1971, S. 506

7) Hesse, Grundzüge, a.a.O., S. 84

zu unterliegen, die Rolle des "Mitgestalters der Sozialordnung" zu übernehmen - so Friauf¹⁾. Eher scheint es sich bei der Zurückhaltung der Gerichte darum zu handeln, daß für uns die Anerkennung der Sozialstaatsklausel als lediglich eine Staatszielbestimmung und verbindliche Auslegungsregel und Handlungsgebot an den Gesetzgeber²⁾ darauf zurückzuführen ist, daß sie nicht so stark im traditionellen Bewußtsein verankert ist wie die freiheitlichen Grundrechte³⁾. Im Gegensatz hierzu kommt der Sozialstaatsgedanke in der Verfassung der DDR gleich in mehreren Artikeln am Anfang der Verfassung zum Ausdruck und mit ihm der Gedanke der Mitbestimmung und der "Verantwortung" des Einzelnen für das Ganze⁴⁾.

Wenn der Einwand mangelnder Konkretheit, der gegen den Gedanken vom Dürigischen "Hauptfreiheitsrecht" wie gegen das Sozialstaatsprinzip⁵⁾, vorgebracht werden kann, wirklich berechtigt ist, dann ergeben sich doch aus den Länderverfassungen konkrete Grundrechtsformulierungen, die wie die Rechtsprechung des BayVerfGH zeigt, sozialen Verbürgerungen zur Anerkennung hätten verhelfen können⁶⁾ und welche z.B. durch die Personalvertretungsgesetze punktuell als Teilhaberechte ausgestaltet worden sind. Sie müssen aber durchaus nicht, wie Schaumann⁷⁾ meint, mit der Gesetzgebung erst entstehen. Möglich wäre, mit dem Sozialstaatsprinzip den Gedanken zu verbinden, daß mit jedem Akt von Daseinsvorsorge,

1) Friauf, DVBl. 1971, S. 677; vgl. auch Hans F. Zacher, Bayerische Verwaltungsblätter 1969, S. 113 ff., m.w.N.

2) S. Leibholz-Rinck, GG-Kommentar, a.a.O., Art. 20, Rdn. 12, S. 380 f.; Hesse, Grundzüge, a.a.O., S. 86 f.

3) Scheuner, DÖV 1971, S. 506

4) Siehe Präambel und Art. 1 Abs. 1, Art. 2 Abs. 1-4, Art. 3 Abs. 2 Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 6. April 1968, in: Deutsche Verfassungen, 4. Aufl. München 1970

5) Scheuner, DÖV 1971, S. 506

6) BayVerfGH VwRspr. 18, S. 257, 20, S. 137

7) Wilfried Schaumann, JZ 1970, S. 48 ff. (S. 52 f.)

der einen Zuwachs an Sicherheit und einen Verlust an Mündigkeit bewirkt, ein Ausgleich durch Einräumung von Mitwirkungsbefugnissen, insb. unter Berücksichtigung der Gruppenbezogenheit des Einzelnen¹⁾ verbunden wird.

Auch Scheuner, der so weit geht, aus dem Sozialstaatsgebot u.U. eine Grundlage für soziale Leistungsansprüche zu bilden²⁾ und der wie Leibholz³⁾ die Zielsetzung der Sozialstaatsklausel in Hinblick auf egalitären Ausgleich der Interessen erblickt (vgl. Chancengleichheit im Bildungswesen), kommt zu dem Schluß, die Einführung konkreter sozialer Grundrechte sei denkbar, erfordere aber ein Umdenken der rechtlichen Deutung grundrechtlicher Normen⁴⁾. Dem legt er auch ein verwandeltes Menschenbild unter⁵⁾.

Ist dies wirklich nötig? Das BVerG betont: "Das Menschenbild des Grundgesetzes ist nicht das des selbstherrlichen Individuums, sondern das der in der Gemeinschaft stehenden und ihr vielfältig verpflichteten Persönlichkeit"⁶⁾. Es steht mit diesem Menschenbild in Einklang, wenn Ridder⁷⁾ eine staatliche Sozialpflichtigkeit feststellt, welche eine Einwirkung auf die innere Struktur von "Kollektivgesamtheiten" erfordert. Freilich erkennt Ridder darin auch eine "Fundamentalbedeutung für die Demokratie als freiheitliche, antitotalitäre"⁸⁾. Perschel⁹⁾, der diesen Ansatz

1) S. Peter Schneider, Pressefreiheit, a.a.O., S. 64

2) Scheuner, DÖV 1971, S. 512; ebenso Achterberg, Der Staat, 1969, S. 167

3) Vgl. Gerhard Leibholz, Demokratie und Erziehung, Hannover 1967, S. 33 f.

4) Scheuner, DÖV 1971, S. 513

5) Scheuner, DÖV 1971, S. 511; ebenso G. Müller, FamRZ 1969, S. 9 f.

6) Vgl. BVerfGE 12, S. 45 ff. (S. 57); BVerfG, DVBl. 1970, S. 456

7) Ridder, Gewerkschaften im Sozialstaat, a.a.O., S. 11; in gleichem Sinn Piepenstock, Pol. Vierteljahresschrift H. 2 (1971), S. 254

8) Ridder, Gewerkschaften im Sozialstaat, a.a.O., S. 11

9) Die Rolle des Rechts, a.a.O., S. 49, S. 44

übernimmt, sieht Mitwirkungsrechte hervorgehen aus dem Sozialstaatsgebot und Rolf-Peter Calliess meint, in der sozialen Demokratie könne Anpassung der Schule an die Forderung der wissenschaftlich-technischen Gesellschaft nur zugleich Maximierung von Leistungsfähigkeit und Vermehrung von Mündigkeit heißen¹⁾; dabei wird vom Sozialstaatsgebot und dem Demokratiegebot aus Mitbestimmung funktional verstanden. (Hier sei angemerkt, daß das Bundesverfassungsgericht die fallgerechte gegenseitige Beeinflussung kollidierender Rechtsinstitute dadurch ermöglicht, daß es methodisch diese Kollision aus dem abstrakten Fundamentalprinzip der Einheit der Verfassung ableiten und begründen kann²⁾).

Die andere Linie der Entwicklung von Teilhaberechten kommt von den Grundrechten her, deren status activus allgemein gesichert scheint³⁾.

Das Bundesverfassungsgericht⁴⁾ formuliert (in Hinblick auf den Grundrechtsabschnitt des Grundgesetzes):

"Dieses Wertsystem, das seinen Mittelpunkt in der innerhalb der sozialen Gemeinschaft sich frei entfaltenden menschlichen Persönlichkeit und ihrer Würde findet, muß als verfassungsrechtliche Grundentscheidung für alle Bereiche des Rechts gelten..."

Von Josef Wintrich⁵⁾ ausgehend, entwickelt Ekkehart Stein den status positivus der Grundrechte, den er im Rahmen von Art. 2 Abs. 1 als das Grundrecht des Kindes auf Selbstentfaltung⁶⁾ ausbaut; Martin Stock⁷⁾ und ich selbst⁸⁾ haben

1) Calliess, Ev. Kommentare 1969, S. 381

2) S. dazu Hesse, Grundzüge, a.a.O., S. 125; Franz Christoph Zeitler, BayVBl. 1971, S. 417 ff.

3) Vgl. Klaus Kröger, AöR Bd. 88 (1963), S. 121 ff. (S. 139 f.), s. insb. v. Mangoldt-Klein, a.a.O., Vorbem. vor Art. 1 A II 4 (S. 61); Michael Kloepper, Grundrechte, a.a.O., S. 22

4) BVerfGE 7, S. 198 ff. (S. 205); s. auch G. Müller, FamRZ 1969, S. 5

5) Josef M. Wintrich, Über Eigenart und Methode verfassungsgerichtlicher Rechtsprechung, in: Verfassung und Verwaltung in Theorie und Wirklichkeit, Festschrift für Laforet, München 1952, S. 227 ff. (S. 235)

6) Ekk. Stein, Kindesgrundrechte, a.a.O., S. 25 ff., m.w.N., S. 37 ff.

7) Stock a.a.O., Pädagogische Freiheit, S. 201

8) Mitbestimmungsgutachten, a.a.O., S. 38 und in: Zur Mitbestimmung in der Schule II, a.a.O., S. 74

uns dem angeschlossen, und, in Weiterführung dieses Gedankens die Einräumung funktionsspezifischer Mitgliedschaftsrecht der Schüler gesehen. Die gegebene inhaltliche Instrumentalisierung der Person des Schülers im Sinn vorgegebener Ziele verlangt daher nach deren permanentem Abbau¹⁾. Peter Schneider²⁾ hat anhand der Meinungsfreiheit und der Pressefreiheit gezeigt, inwieweit status negativus, status activus und status positivus miteinander verknüpft sein können:

Meinungsfreiheit als Recht des status negativus libertatis, als Abwehrrecht und prinzipielles Interventionsverbot für die Träger staatlicher Zuständigkeit dient primär dem intra-individuellen "Austausch", der intraindividuellen Kommunikation. Das ist der "Kern" des Abwehrrechts. Dieser intra-individuelle Kommunikationsprozeß ist aber zugleich eine conditio sine qua non des demokratischen Willens- und Meinungsbildungsprozesses, welcher durch die allgemeine Meinungsäußerungsfreiheit gesichert wird³⁾. Dieses Interventionsverbot ist daher als Mittel der Staatsbürger zu begreifen, an dem, was alle angeht, am Gemeinwesen, teilzuhaben und mitzuwirken⁴⁾.

Meinungsfreiheit ist daher mit dem status activus und auch mit dem status positivus verbunden⁵⁾: womit sich u.U. sogar ein Interventionsgebot des Staats dann ergibt, wenn errächt werden soll, daß damit sich öffentliche Meinung in Freiheit bilden kann⁶⁾. Freiheit vom und zum Staat sind immer dialektisch verbunden. Die Beschränkung auf den status negativus allein birgt eine Gefahr in sich, welche Hans-Heinrich Rupp

-
- 1) Eingehend Stock, Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 201 ff. (S. 204)
 - 2) Schneider, Pressefreiheit, a.a.O., S. 38 f.
 - 3) Schneider, a.a.O., S. 25
 - 4) Schneider, a.a.O., S. 38
 - 5) Schneider, a.a.O., S. 40
 - 6) Adolf Arndt, Begriff und Wesen der öffentlichen Meinung, in: Löffler/Arndt/Moelle-Neumann/Haacke, Die öffentliche Meinung, München-Berlin 1962, S. 19
 - 7) Hans Heinrich Rupp, JZ 1970, S. 165 ff. (S. 167); vgl. auch Schneider, Pressefreiheit, a.a.O., S. 39 f., S. 50 f., vgl. hierzu auch Friauf, DVBl. 1971, S. 674 ff.; Dietze, RdJB, S. 336 ff., (S. 338); vgl. Schaumann, JZ 1970, S. 52 1970

so umschreibt: "Wer dem einzelnen in der heutigen sozialen Umwelt lediglich grundrechtliche Defensivrechte gibt, und nicht bereit ist, aus Freiheitsverbürgungen grundrechtliche Verpflichtungen des Staats auf Ermöglichung und Umhegungen individueller Freiheit abzuleiten, verbannt im Ergebnis das grundrechtliche Freiheitspostulat in die Rumpelkammer der Geschichte und sieht sich dem modernen Verteiler- und Sozialstaat ohne jeden grundrechtlichen Schutz ausgeliefert". Forsthoff hat recht: Gegen die Entmündigung des Menschen bieten Grundrechte des bloßen status negativus keinen Schutz, aber Rechte des status activus auch nicht (weil sie nicht durchschlagen).

Nach Richter und der wohl herrschenden Meinung bedeutet allerdings, wie erwähnt, die Umwandlung von Freiheitsrechten in Teilhaberechte die Änderung der Verfassungsstruktur¹⁾. Richter gibt zu, daß das Grundgesetz als liberale Verfassung auch "artfremde" Strukturelemente enthält (wozu er auch die Sozialstaatsklausel rechnet), aber die "Zuordnung der getroffenen Regelungen zu den verschiedenen Strukturelementen kann jedoch nicht Aufgabe der Verfassungsinterpretation sein". Warum? Richters Antwort lautet: "Eine Verfassung, die gleichzeitig rechtliche Argumente für und gegen Reformen liefert - je nach der ihr durch Rechtsprechung und Rechtswissenschaft gegebenen Auslegung - droht, ihren normativen Charakter und damit ihre eigentliche politische Funktion zu verlieren."²⁾

Es ist halt schwer, mit Widersprüchen (und dazu noch offenen) zu leben. Letztlich scheint die Frage, ob Teilhaberechte aus den Grundrechten oder aus der Sozialstaatsklausel entwickelt werden, sich auf das Problem zuzuspitzen, ob nun der Einzelne von der Gesellschaft her gedacht wird, oder die Gesellschaft von den Einzelnen. Auf diese Alternativfrage läßt sich nur mit einem klaren Ja antworten.

1) Zs. f. Pädagogik, 1970, S. 837

2) Richter, Zs. für Pädagogik, 1970 , S. 835

Peter Häberle hat betont, die Grundrechte stünden in ambivalentem Verhältnis zum öffentlichen Interesse¹⁾: sie können als öffentliches Interesse wirksam werden, und sie werden vom öffentlichen Interesse begrenzt, aber doch nicht nur das, (wie sich insb. in den "Abwägungsprozeduren" erweist - man nehme allein das Problem des Anspruchs auf Geheimhaltung und der Wahrung der Intimsphäre!). Grundrechte sind über den von Häberle gesetzten Rahmen Wesenselemente eines freiheitlichen Staates, und insoweit nicht fungibel. Das öffentliche Interesse muß notwendig dieses Merkmal mit umschliessen. Freilich: Der nicht soziale Rechtsstaat mochte Freiheit nur als einseitige, durch Existenz anderer nur begrenzte Angelegenheit betrachten: der soziale Rechtsstaat kann Freiheit nur für alle zugleich wollen; Suhr spricht hier vom allgemeinen "Mehrseitigkeitsgebot für die rechtliche Regelung oder sonstige Beurteilung von Freiheitsprozessen in Kontext sozialer Lebensräume"²⁾.

Richter hat bei seiner Argumentation zweierlei übersehen: die Entwicklung von Teilhaberechten aus den Grundrechten heraus kann, braucht aber nicht hemmend zu wirken: die studentische Forderung nach Teilhabe an der Wissenschaftsfreiheit³⁾ brachte z.B. erst zum Bewußtsein, daß diese sich nicht in einem status negativus erschöpft (sonst wäre hier gar nicht ein Teilhabeproblem aufgetaucht); ihre Realisierung aber brachte doch auch jene Reformen, denen Richter inhaltlich zustimmt. (Inwieweit die Forderung nach Drittelparität als Pauschalforderung durch eine funktionsgerechte Analyse der Paritäten ersetzt werden müßte, wird uns noch beschäftigen). Jedenfalls ist Partizipation als "Ergebnis neuer didaktischer Erkenntnisse, orientiert am Leitbild der freiheitlichen Demokratie" zu werten⁴⁾; sie ist freilich undenkbar ohne Verknüpfung mit

1) Peter Häberle, a.a.O., AöR Bd. 95, S. 86 ff., S. 260 ff. (hier S. 112)

2) Suhr, Dieter, Der Staat 1970, S. 67 ff. (S. 86); vgl. auch Piepenstock, Pol.Vierteljahresschrift H. 2 (1971), S. 262

3) Vgl. dazu Ulrich K. Preuß, Wissenschaftliche Lernfreiheit und studentische Selbstorganisation, in: Stephan Leibfried (Hrsg.), Wider die Untertanenfabrik, Handb. z. Demokratisierung der Hochschule, Köln 1967, S. 353 ff.

4) Peter Schneider, DUZ 1971, S. 383

der Sozialstaatsklausel, in ihrer konkreten Reichweite jedoch funktional zu verstehen und insoweit sinnvoll. Das zweite, was Richter übersehen hat, ist dies: Eine Grundrechtsgarantie und damit eine Teilhabegarantie fehlt da, wo das Grundrecht im Wege der einseitigen Anwendung der Sozialstaatsklausel zur Disposition der staatlichen Gewalt gestellt ist, und so den Grenzverlauf der Freiheit nach Belieben festlegen kann, und den Gegensatz zwischen Beschränkung, Suspension und Aufhebung in Frage gestellt wird¹⁾.

Die Wertentscheidung des Grundgesetzes zugunsten des demokratisch-freiheitlichen und sozialen Rechtsstaats ist bewußt in Antithese zu totalitären Staats- und Verhaltensformen ergangen; und insoweit ist die Entwicklung des Rechtes auf Selbstentfaltung aus Art. 2 Abs. 1 GG nicht lediglich auf die Emanzipation des Schülers allein bezogen (wiewohl hier besonders wichtig); eine Anerkennung nur für diesen würde letztlich bedeuten, daß man Mündigkeit für einen Zustand ansieht, der, einmal erreicht, Attribut eines fertigen Menschen ist. Das aber hieße den erwachsenen Menschen die Lernfähigkeit und Lernbedürftigkeit absprechen.

Die Konvergenz der Staatszielbestimmungen im Prozeß ihrer jeweiligen Hervorbringung, Ergänzung und Beeinflussung möchte ich das republikanische Prinzip der Verfassung nennen, jenes Prinzip, nach dem der Staat als res publica der tätigen Selbsthilfe der Bürger anheim gegeben ist²⁾. Mit ihm werden die verschiedenen Strukturelemente des Demokratieprinzips auf ihre gemeinsame Basis, das Prinzip der Volkssouveränität, zurückgeführt.

Hermann Heller³⁾ hat mehrfach betont, ohne die innere Beteiligung der Bürger werde der Staat zur bloßen Deklamation; in gleichem Sinn äußert sich Urs Jaeggi⁴⁾: "Eine Demokratie,

1) Vgl. Schneider, Pressefreiheit, a.a.O., m.S. 114

2) Vgl. dazu Gerber, a.a.O., AÖR Bd. 81, S. 53

3) Heller, Staatslehre, a.a.O., S. 96

4) Urs Jaeggi, Macht und Herrschaft in der Bundesrepublik, Frankfurt und Hamburg 1969, S. 217

die auf der Stellvertretung allein aufbaut, hat die Demission der Bürger zur Voraussetzung; Entpolitisierung ist die Folge".

Friauf¹⁾ hat aber nur z.T. Recht, wenn er die notwendige Verbindung von Grundrechten und Sozialstaatsklausel als Aufgabe auf den Gesetzgeber allein beschränkt. Teilhabe aus dem republikanischen Prinzip heraus muß auch dadurch verwirklicht werden, daß das Gesetz selbst die Erzeugung und Verwirklichung dieses Prinzips gewährleisten muß (und ausfüllungsbedürftige wie ausfüllungsfähige Räume schafft). Von hierher legitimiert sich auch die Forderung nach sich selbst verwaltenden Gremien, in denen durch die Bürger selbst Demokratie verwirklicht werden kann²⁾.

1) Friauf, DVBl. 1971, S. 677

2) S. dazu Ernst v. Hippel, DÖV 1950, S. 601 ff. Nach v. Hippel und Hans Heinz Holz, Einleitung zu: Leibniz, Politische Schriften II, Frankfurt 1967, S. 13 ist dieser Gedanke der Autonomie aus republikanischem Prinzip von Leibniz zuerst gefaßt worden; vgl. Gottfried Wilhelm Leibniz, Denkschrift über Zweck und Nutzen einer zu gründenden Sozietät der Wissenschaft zu Berlin, in: Politische Schriften II, ebenda, S. 86 ff. Man wird freilich diese Denkschrift in Hinblick auf die Forderung nach Verwirklichung des republikanischen Prinzips für eine Überinterpretation halten müssen. Zwar ist dieser Gedanke an sich originell. Doch wird man sagen können, daß eine verfassungsrechtliche Eigenständigkeit des republikanischen Prinzips im Sinne eines verfassungskräftigen staatsbürgerlichen Handlungsrechts par excellence noch entwickelt werden muß. Hier wäre auch die entsprechende ideengeschichtliche Seite von Aristoteles über Cicero, Calvin, Montesquieu, St. Just, Babeuf, Buonarotti, Marx Engels, die Anarchisten, Lenin in den Schriften von April bis Oktober 1917, Rosa Luxemburg bis zu den modernen Theoretikern des Rätegedankens zu untersuchen und die Stellung dieses Gedankens im Demokratieprinzip des GG zu prüfen.

Bei diesem "Wie" der Verwirklichung des Demokratieprinzips innerhalb eines gemeindehaften bzw. genossenschaftlichen Subsystems sind alle Positionen offen, bis auf zwei: die Realisierung des Freiheitsprinzips ohne Verknüpfung mit dem Sozialstaatsprinzip; und umgekehrt die Verwirklichung des Sozialstaatsprinzips ohne feste Verknüpfung mit dem Freiheitsprinzip. Diese feste Verknüpfung wird freilich aufgegeben, wenn man Grundrechte in einen personalen und einen funktionalen Bereich aufteilt und damit die Möglichkeit schafft, mit Hilfe von letzterem (unter Begründung eines Sachzwanges) ersteres zu beschneiden oder in seiner Realisierung zu beschränken; und wenn oben davon gesprochen wurde, daß die Reichweite von Teilhaberechten funktionell zu bestimmen sei, so muß doch folgendes klargestellt werden: ob Teilhaberechte als Individualrechte in eigener Sache oder in Angelegenheiten der Gesamtheit bestimmter gruppenspezifischer Grundrechtsträger geltend gemacht werden, sind in den konkreten Kontext z. B. des Organisationszwecks diese Rechte immer auch auf Verwirklichung von Freiheit und dem Ausgleich von Unterprivilegierung ~~gerichtet~~. Das Prinzip genossenschaftlicher Selbsthilfe bildet jedoch mindestens ebenso sehr Grundlage der staatlichen Existenz wie der von Hennis und Maier vertretene Gedanke der Staatsdemokratie, und ist für die Demokratie konstitutiv. Daher wird Demokratisierung gefordert als Chance eines Höchstmaßes an Veränderung und eines Höchstmaßes an Realisation von Freiheit für die größte Zahl, wobei aber auch hier die Grundsätze der Erforderlichkeit und Verhältnismäßigkeit gelten²⁾.

1) Vgl. Antonius Holtmann, Demokratische Prozesse in der Gesamtschule, in: Gesamtschule - Schule der Demokratie, a.a.O., S. 35 ff. Für das Elternrecht hat dies Raimund Wimmer, DVBl. 1967, S. 814 treffend ausgedrückt: "Ist aber eine solche Mitbeteiligung praktisch möglich, so erscheint sie auch rechtlich zwingend geboten".

2) Vgl. auch Jürgen Habermas, in: Neue Sammlung 1961, S. 251 ff. (S. 257); Hans-G. Rolf, Die Demokratie der Unmündigen? Behinderungen und Chancen einer Erziehung zur Emanzipation, in: Günter Hartfiel (Hrsg.), Die autoritäre Gesellschaft, 2. Aufl. Köln und Opladen 1970, S. 97 ff. (S. 113)

II. Schülerstatus und Schulzweck unter individuellem Aspekt

1. Einleitung

Das Ausmaß an schulischer demokratischer Pluralität in einer pluralistischen Demokratie müßte daran zu erkennen sein, daß Pluralismus offen zugegeben, ja als erwünscht nach außen dokumentiert wird. Eine Untersuchung von Schülerreden bei Abiturfeiern¹⁾ aus den Jahren 1955 bis 1967 ergab überraschenderweise, daß der in ihnen verwandte Freiheitsbegriff nicht in einem Pluralismus von Definitionsversuchen zum Ausdruck kam, sondern sehr homogen als "Freiheit wozu" verstanden wurde. Das Fazit der Untersuchung lautet so: "Sich einordnen und der Gemeinschaft zu dienen, Positives in kleinem Kreise zu wirken und Ruhe und Ordnung zu wahren, sind Kardinaltugenden im Wertsystem der Ideologie der Innerlichkeit, deren autoritärer Charakter in solchen Wertsetzungen deutlich wird". Die in der Schule erzielte Anpassung ging so weit, daß sogar Kritik, die ihrem Wesen nach etwas Negatives ist (und darin ihren positiven Sinn erfährt²⁾) prinzipiell nur als "konstruktive" Kritik gedacht werden konnte. Freilich kann man den Satz: "An ihren Früchten werdet ihr sie erkennen" nicht ganz auf die Schule übertragen. Denn wenn als Resultat neun- bis zehnjähriger Bildungs- und Erziehungsarbeit des Gymnasiums bei den offiziellen Entlassungsritualen, die zugegebenermaßen nach ihrer eigenen Einschätzung für die Selbstdarstellung der Schule große Bedeutung haben, lediglich Zeugnis abgelegt wird, daß die Schule nur eines Geistes Kind war, so drückte sich damit lediglich die Mentalität derer aus, die in der Schule das Sagen hatten und die Schule ideologisch ausrichteten. Arndt³⁾, der den geschmähten Begriff des nicht erfüllten Grundgesetzes prägte, sprach 1960 von der ideologischen Unterwanderung des Grund-

1) Peter Zimmermann, "Sich einordnen und der Gemeinschaft dienen". Eine Untersuchung von Schülerreden bei Abiturfeiern, Frankfurter Rundschau Nr. 226 vom 17.9.1968, S.

2) Vgl. Theodor W. Adorno, Kritik, in: Die Zeit Nr. 26/1969, S. 22 f.

3) Adolf Arndt, Das nicht erfüllte Grundgesetz, Tübingen 19

gesetzes¹⁾. So heißt es bei ihm²⁾: "Ein autoritäres Regime ist dadurch gekennzeichnet, daß es aus der Fülle der Vertrauensmöglichkeiten - ohne die kein Staat leben kann - eine besondere Art auswählt und allein gelten läßt: das einseitige Vertrauen, das ein Abhängigkeitsverhältnis begründet. Bei diesem einseitigen Abhängigkeitsverhältnis wird nicht freies Vertrauen wechselseitig durch Leistung und Nachweis der Rechtmäßigkeit erworben, sondern das Autoritäre rechnet damit, daß dem sich unterordnend Anvertrauenden die Minderung seines Selbstvertrauens weniger bedrohlich erscheint als die Gefahr, eine Eigenverantwortung wagen zu wollen. "Und: Wird die Freiheit - als Freiheit aus Widerspruch - konformistisch eingeschlafert, so tritt eine Verklärung der Gegebenheiten als das falsche Bewußtsein vom Frieden ein, der unzulässig durch Druck seitens der Kräfte gestört wird, die eine andere Politik oder einen gerechteren Ort in der Sozialstruktur erstreben"³⁾. Demokratie aber erfordere, dem Einzelnen zur Bewußtheit zu verhelfen und dadurch den Grad seines Freiseins zu erhöhen. Das aber sei kein Problem, das sich im Verordnungswege lösen lasse.

"Ihrem Wesen nach ist die demokratische Verfassung evokativ und bleibt deshalb unerfüllt, solange ihr nicht die Bereitschaft antwortet, die Eigenverantwortung für die politische Zukunft selbständig und bewußt mit zu übernehmen"⁴⁾.

Arndts Kritik trifft das durch Abiturreden dokumentierte manifeste herrschende pädagogische Resultat, aber es gilt anzuerkennen, daß hierbei vorhandene, unterdrückte demokratische Potentiale nicht zur Äußerung gelassen wurden, und das Bild von da eine neunundneunzigprozentige Bestätigung erfährt, die der realen Wirklichkeit der Schule nicht entsprach, was wenig später in der Hochschul- und Schülerrevolte plötzlich, manchmal allzu plötzlich zum Ausdruck kam.

1) Arndt, Grundgesetz, a.a.O., S. 10 ff.

2) Arndt, Grundgesetz, a.a.O., S. 20

3) Arndt, Grundgesetz, a.a.O., S. 21

4) Arndt, Grundgesetz, a.a.O., S. 22

Hartmut von Hentig interpretierte als aktueller Beobachter den Konflikt mit Jugendlichen als Folge einer zu lange gehegten und erzwungenen falschen Konfliktlosigkeit¹⁾. Wie viel Leid und wieviel Schädigung die herrschende Pädagogik damit an der Mehrzahl der Schüler verübt hat, darf dabei nicht übersehen werden.

Aus der Entwicklungspsychologie wissen wir, daß angepaßte "brave" Kinder in ihrer Persönlichkeitssubstanz geschädigt sind²⁾. Mit Emphase wendet der Pädagoge Theodor Wilhelm³⁾ sich gegen jene, "welche die Idee des Dienstes höher veranschlagen als die Schulung des Denkens"⁴⁾. Wilhelm⁵⁾ hat recht, wenn er Disziplin und Autorität als "Brennpunkte deutscher Schulerziehung" denunziert und eine direkte Linie von der Erziehung zum Gehorsam zur Verantwortungslosigkeit zieht⁶⁾. Rattner⁷⁾ stellt fest: "Es besteht beim durchschnittlichen Menschen geradezu eine "Gewissenslücke", wenn er sich Handeln in Übereinstimmung mit der gerade geltenden Autorität weiß... Der frei erzogene Mensch wird den Autoritäten gegenüber kritisch, d.h. "nicht verwendungsfähig" sein."

Es ist ein Verdienst der Hochschul- und Schülerrevolte, wenn sie durch ihr Erscheinen jene Denkanstöße vermittelte, nach welchen die "Erziehung zum Ungehorsam" als Möglichkeit akzeptiert, ja gefordert werden konnte⁸⁾. Es war ein neuer Ver-

1) Hartmut v. Hentig, Wer Flaute sät, wird Sturm ernten, Zeit Nr. 24, v. 24.5.1968, S. 32

2) Rattner, Aggression und menschliche Natur, a.a.O., S. 149 f. m.N. So schon Fritz Mauthner, Wörterbuch der Philosophie, 3. Bd. 2. Aufl. Leipzig 1924, Stichwort "Schule", S. 155 ff. (S. 164); "Fast niemand scheint zu fühlen, daß die Sünde, die allstündlich an unseren Kinder begangen wird, zum Wesen der Schule gehört".

3) Theorie der Schule, a.a.O., S. 344

4) Allerdings nimmt er an, im Denken sei "immer" ein progressives Moment enthalten, Theorie der Schule, a.a.O. S. 78 f. Dagegen mit Recht Stock, Pädagogische Freiheit a.a.O., S. 196 m.w.N.

5) Vgl. Friedrich Oetinger (Pseudonym für Th. Wilhelm), Partnerschaft, 3. Aufl. Stuttgart 1953, S. 60; neustens noch Heinrich Kupffer, Die Deutsche Schule H. 5 (1972) S. 274 ff.

6) Oetinger, Partnerschaft, a.a.O., S. 71 f.

7) Rattner, Aggression, a.a.O., S. 248

8) Vgl. Gustava Schefer-Viëtor, WPB 1968, S. 556 ff.

such, Rationalitätsreserven im Schüler-Schule-Verhältnis für beide nutzbar zu machen und Lern- wie Erziehungsprozesse hieran zu messen und Emanzipation bzw. Mündigkeit durch sie zu bestimmen, und es war nicht der erste. In einigen groben Abrissen soll untersucht werden, inwieweit die pädagogische Tradition hier bestimmend gewirkt hat.

2. Der pädagogische Ansatz

a) Bildungsprinzip und Bildungsmotivationen: ihre Funktion in Aufklärung und Frühkapitalismus

Geschichte der Pädagogik, die sich oft als ihre Ideengeschichte präsentiert¹⁾, ist zugleich auch Geschichte der ihr zugrundeliegenden politischen und ökonomischen Sachverhalte, was Hartmut v. Hentig²⁾ am Beispiel von Platon und Wilhelm von Humboldt nachgewiesen hat und was mit anderen Beispielen auch von Martin Baethge³⁾ hervorragend dokumentiert wurde. Sie ist damit aber auch weitgehend Ideengeschichte der herrschenden Klassen. Wenn von Bildung gesprochen wurde, dann ging es um die gezielte Förderung bestimmter soziologischer Gruppen.

Die Forderung nach staatlicher Schulbildung für alle wurde zwar durch die Jahrtausende stets erhoben, praktisch wurde sie allerdings erst mit dem Aufkommen des Merkantilismus in der vorindustriellen Zeit. Und sie stand unter dem Aspekt der "Gesinnungsfürsorge" ebenso selbstverständlich wie diese Hauptaufgabe der kirchlichen Schulen gewesen war. Weissenrieder⁴⁾ forderte in Anlehnung an Schleiermacher⁵⁾: "Der Staat hat aus Selbsterhaltungsinteresse das Recht, von der Schule die Heranziehung des Einzelnen zur Mitarbeit an der möglichst annähernden Verwirklichung der ethischen

1) Vgl. Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2. Bände, 3. Aufl. 1919; Fritz Blättner, Geschichte der Pädagogik, 13. Aufl. Heidelberg 1968; vgl. auch Karl-Hermann Schäfer und Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und Kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971

2) Systemzwang, a.a.O., S. 25 ff.

3) Baethge, Ausbildung und Herrschaft, a.a.O., S. 7 ff., S. 83 ff., S. 92 ff., S. 113 ff. und passim

4) Dazu Weissenrieder, Die Schulhoheit, a.a.O., S. 24 6 f.

5) Vgl. die Nachweise bei Blättner, Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 213 ff.

Staatsidee in seinen konkreten Lebensverhältnissen zu ver-
langen." Weissenrieders Formulierung ist wieder einmal all-
gemeingültig. Sie gilt für den Staat, der öffentliche Schu-
le betreibt, um sich dort von den Schülern bewußt in Frage
stellen zu lassen, wie für den preußischen Staat Friedrich
II., der im Generalschulreglement von 1763¹⁾ seinen Mini-
ster Zedlitz dekretieren ließ: "So angelegentlich wir das wahre
Wohlsein unserer Länder in allen Ständen uns zum Augenmerk
machen: so nötig und heilsam erachten wir es auch zu sein,
den guten Grund dazu durch eine vernünftige sowohl als
christliche Unterweisung der Jugend zur wahren Gottesfurcht
und anderen nötigen Dingen in den Schulen weisen zu lassen.
Der Schüler war das pädagogische Objekt landesherrlicher
Fürsorge, eine Vorstellung, die sich in der Interpretation
unseres Schulrechts bis in unsere Tage niederschlägt, die
allerdings von pädagogischer Seite oft nicht gefolgt wurde.
Dort war der Schüler-Lehrer-Bezug eine Beziehung unter Men-
schen, freilich unter Anerkennung einer prinzipiellen Über-
legenheit des Pädagogen und damit der Forderung nach be-
dingungsloser Anpassung und Gehorsam. Wirksam aber wurde
diese Beziehung nur in den Eliteschulen, bei den niederen
Ständen handelte es sich um andere Bildungsprobleme.
Die Zweiteilung des Bildungswesens nämlich wurde gleich
Beginn des Allgemeinen Schulwesens festgelegt²⁾: die Erle-
rnung von Kulturtechniken war für die niederen Stände, wi-
ssenschaftliche Unterweisung erhielten darüberhinaus die
Schichten des Bürgertums und des Adels. Einigende Klammer
bildete nur die Religion und die anerzogene Liebe zum So-
zialen und die Tatsache, daß das ganze Bildungssystem auf
einem sozial passiven Bildungsprinzip aufgebaut war³⁾. Die
Unterweisung des Bürgertums bestand in etwas besonderem:
Von der Teilhabe an der politischen Macht vorerst noch aus-
geschlossen, gesellschaftlich unterprivilegiert, aber
noch unfähig zur Revolution, suchte das Bürgertum einen
Ausweg für seine fehlende gesellschaftliche Anerkennung und

1) Zit. bei Blättner, Geschichte der Pädagogik, a.a.O.,
213 ff.

2) S. Blättner Geschichte d. Pädagogik, a.a.O., S. 86

3) Vgl. Baethge, Ausbildung und Herrschaft, a.a.O., S.

fand eine Quelle eigenen Prestiges in der Bildung, und zwar in einer solchen, von der sich die herrschenden Gruppen nicht sonderlich herausgefordert sahen¹⁾. Diese Bildung ließ sich nur in einem von der Wirklichkeit losgelösten Bereich der Reflexion finden. Aufgabe war es, großen Vorbildern des Menschengeschlechtes nachzueifern, um die eigene mediokre Persönlichkeit durch Innenwerte zu nobilitieren. Gustave Flaubert, Produkt jener Bourgeoisie, die er mit Haßliebe (und damit auch schwankend zwischen Narzissmus und Selbsthaß) portraitierte, notierte in seinem "Dictionnaire des idées reçues" (etwa: Wörterbuch der Gemeinplätze) über die Schulbildung²⁾: "Instruction: Laisser croire qu'on en a reçu beaucoup. Le peuple n'en a pas besoin pour gagner sa vie."

Diese Abkehr von der sozialen Wirklichkeit, dem auch die Praxisferne bzw. Praxisfeindlichkeit des Bildungskanons entsprach, die Vereinseitigung von Bewußtseinsbildung und Persönlichkeitsentfaltung als einem rein individuellen Prozeß, bewirkte den Verzicht auf eine kritische Bewußtwerdung der eigenen gesellschaftlichen Situation als Klasse. Schließlich aber wurde diese Bildung auch zum Vehikel für gesellschaftliches Avancement: Die gebildeten Bürger hatten Zugang zu den Machthabern und erlangten langsam Teilhabe an der Macht selbst. Das war Stärke wie Schwäche dieses Bildungsprinzips: Stärke insoweit, als der gesellschaftlichen Wirklichkeit der Spiegel vorgehalten wurde, Schwäche daher, weil durch die Verinnerlichung einer Orientierung an Leitbildern und Idealen von gestern dieser kritische Maßstab von vornherein politisch unverbindlich war³⁾. Und noch etwas. Ähnlich wie die Calvinisten ursprünglich wirtschaftliche Wohlhabenheit auf ihren rechten Glauben zurückführten, konnte das Bildungsbürgertum nun gegen die niedren Klassen seine wirtschaftliche Überlegenheit durch Bekenntnis zu bestimmten Idealen begründen: die Lage der Menschen der Unter-

1) Vgl. Baethge, Ausbildung und Herrschaft, a.a.O., S. 93

2) Gustave Flaubert, Dictionnaire des idées reçues (Wörterbuch der Gemeinplätze), München 1968, S. 138

3) Vgl. Baethge, Ausbildung und Herrschaft, S. 93

schicht schien daher nur davon abzuhängen, ob sie soviel Bildungswillen besitzen würden, sich auf das Niveau gehobener Schichten emporzuziehen¹⁾.

Die Folge war: das allgemeine Schulwesen für die unteren Stände blieb ohne Bildungskonzeption, es sah seine Aufgabe in der Vermittlung jener Kenntnisse und Fertigkeiten, ohne die auch der Fabrikarbeiter nicht produktiv sein konnte²⁾. Das hatte zur Folge, daß die Wirtschaft darauf angewiesen war, die in den einzelnen Wirtschaftsbereichen benötigten qualifizierten Arbeitskräfte in eigenen Rekrutierungsprozessen zu gewinnen³⁾. Hieran hat sich bis heute nicht viel geändert, trotz vieler leidenschaftlicher Versuche auch von Seiten der Pädagogen⁴⁾.

Die Produktionsverhältnisse, auf die die neuhumanistischen Bildungsreformer ihre Schulsysteme ausrichteten, lebten davon, daß in ihnen verwickelte Probleme nur von den jeweiligen Führungskräften zu lösen waren, die einfachen Arbeiter, Knechte, Soldaten etc. konnten angewiesen und kurzfristig angelernt werden. Bei den Schülern der gebildeten Stände, berufen, dereinst in die führenden Positionen von Staat und Gesellschaft einzurücken, bedurfte es einer intensiveren Beschäftigung mit dem einzelnen, hier waren "pädagogischer Bezug"⁵⁾, "pädagogische Atmosphäre"⁶⁾, "päda-

1) Vgl. Baethge, Ausbildung und Herrschaft, a.a.O., S. 94

2) Vgl. Baethge, Ausbildung und Herrschaft, a.a.O., S. 94

3) Vgl. Baethge, Ausbildung und Herrschaft, a.a.O., S. 95

4) Exemplarisch: Georg Kerschensteiner, Berufs- oder Allgemeinbildung (1904), in: Georg Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation, 7. Aufl. München-Düsseldorf 1954, S. 40 ff.

5) Vgl. Hermann Nohl, Die pädagogische Bewegung und ihre Theorie, in: Hermann Nohl/Ludwig Pillat (Hrsg.), Handb. der Pädagogik, 6. Aufl. Frankfurt 1963, S. 164 ff. W.N. bei Stock, Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 113 Fn. 27; vgl. hierzu auch C. Wolfgang Müller, WPB 1968, S. 517. Gegen das Mysterium vom "pädagogischen Bezug" Hans Jochen Gamm, Kritische Schule, a.a.O., S. 27 ff.

6) Vgl. Otto Friedrich Bollnow, Die pädagogische Atmosphäre, 2. Aufl. Heidelberg 1965

gogischer Eros" auch ökonomisch vertretbar (ohne daß damit gesagt sein soll, daß dies den betroffenen Pädagogen bewußt gewesen sei). Wer selbständig denken lernen soll (und das war nach Wilhelm von Humboldt eine Forderung für die Allgemeinheit, die ihm wichtiger war als die einseitige Gymnasialbildung mit ihrer Überbetonung der sprachlichen Intelligenz¹⁾), muß dazu erzogen werden. Die Wende in der Pädagogik²⁾, die sich seit Rousseau vollzog, hielt Schritt mit den ökonomischen Bedürfnissen; der Mensch, nach Humboldts Forderung jedermann, in praxi aber das Kind besserer Stände, wurde zum Erziehungssubjekt.

b) Pädagogik "vom Kinde aus" ³⁾ als Reformpädagogik

"Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings"⁴⁾. Dieser Gedanke Herbarts bezieht sich nicht allein auf die Formbarkeit des Menschen, sondern auch und gerade auf seine Erziehung zur Sittlichkeit. Dieser Idee sollte die gesamte Reformpädagogik treu bleiben. Im Grunde geht es ihr, um es in hohen Worten zu sagen, um eine "Lebensreform", um den "Versuch, Kulturkrise und Probleme des neuen Volkwerdens auf pädagogischem Wege zu lösen"⁵⁾.

Martin Stock⁶⁾ hat den Weg der Reformpädagogik, auch anhand ihrer Schulkonzepte (autonome Schule, Landerziehungsheime etc.) bis in unsere Tage und die Verknüpfung von Pädagogik und Schulrecht bis in ihre Verästelungen nachgezeichnet; wir brauchen dies nicht zu wiederholen; er widmet insb. dem Problem der Autonomie als relativ "selbständigem pädagogischem Lebensverhältnis"⁷⁾ seine Aufmerksamkeit.

1) Vgl. Wilhelm v. Humboldt, Der Königsberger Schulplan (1809), in: W. v. Humboldt, Bildung des Menschen in Schule u. Universität, Heidelberg 1964, s. auch Blättner, Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 108 ff., S. 182

2) Vgl. Blättner, Geschichte der Pädagogik, a.a.O., S. 108 ff.

3) Vgl. die Nachweise bei Stock, Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 113 Fn. 28

4) Zit. n.: Blättner, Geschichte d. Pädagogik, a.a.O., S. 236

5) Zit. b. Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 107

6) Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 107 ff.

7) Pädagogische Freiheit (Stock), a.a.O., S. 113 ff.; vgl. auch Fritz Bohnsack, Georg M. Rückriem, Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt, Weinheim-Berlin-Basel 1969, S. 63 ff., betr. den Autonomie-Gedanken bei Nonl und W. Flitner

Es sei vermerkt, daß dieser zwischenmenschliche Ansatz seine Entsprechung in der Forderung nach autonomer Schulorganisation findet¹⁾; wir werden dies aufgreifen.

Der große Fortschritt der Reformpädagogik liegt in der Anerkennung, daß sich die erzieherische Aufgabe "letztlich in dem selbständigen Recht des Kindes gründet"²⁾; für Stock liegt hierin der Brückenschlag zu den rechtlichen Erwägungen über das Selbstentfaltungsrecht des Kindes eines Ekkehart Stein⁴⁾. Pädagogik als eigenständige Wissenschaft tritt nicht in Konkurrenz zur "Weltanschauung", vermag aber, von ihrem Eigenwesen diese zu kritisieren⁵⁾. Stock verfolgt diese Gedanken in ihrer Ausgestaltung bei Litt, W. Flitner, Spranger, Sergius Hessen und anderen⁶⁾. Die absichtslose Erziehung im Sinne Litts, der "pädagogischen Bezug" als funktionsspezifisches institutionalisiertes Distanzierungsmittel und Bindemittel zwischen Kind und Kultur dient ihm als "aktive" hermeneutische Zwischenstufe, als Vorstufe jenes "hermeneutisch-kritischen Prinzips", das er über Weniger und Mollenhauer entwickelt und das schließlich als tragendes Element des Schüler-Lehrer-Modells einführen wird⁷⁾. Ziel der Bildung ist der mündige Mensch, "den Schüler zur Mündigkeit zu befähigen, ist der oberste und vorrangige Schulszweck, die schulische Generalklausel. Sie ist relativ gruppen- und systemtranszendent und gleichwohl systembezogen auszulegen, nämlich auf einen Inbegriff bürgerlich-rechtlicher Zielanthropologie im offenen politischen System des "homo corrigens"⁸⁾. Aber Stocks logische, in sich geschlossene Darle-

1) Vgl. dazu Eduard Spranger, Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik (1928) Bad Heilbrunn 1963

2) Nohl, Die pädagogische Bewegung, a.a.O., S. 129

3) Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 115

4) Ekk. Stein, Das Recht des Kindes, a.a.O.

5) Vgl. die Nohl-Zitate bei Stock, Päd.Freiheit, a.a.O.

6) Vgl. Stock, Päd.Freiheit, a.a.O., S. 112 ff.

7) Vgl. Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 147 ff.

8) Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 1

gungen, die alles pädagogische Denken und Praktizieren schließlich auf sein hermeneutisch-kritisches Prinzip beziehen, verdienen einige Ergänzungen. Ergänzungen insoweit, als Reformpädagogik doch auch eine Reihe von manipulativen, dirigistischen, autoritativen, patriarchalischen Elementen mit in unsere Tage tradiert¹⁾, ja aktualisiert. Ballauff²⁾ versteht Erziehung "als Unterweisung in der Selbstkritik des Menschen, Hüter der Menschlichkeit zu bleiben und sie davor zu bewahren, in den Dienst des Menschen gestellt zu werden"; dann versteht er mit Freiheit des jungen Menschen dies: "Seine Freiheit gebrauchen zu lernen, kann nur heißen: sich ihr als Wille und Selbst, als Wahl und Entscheidung zu entziehen und schlechthin der Aufgabe nachzukommen, alles es selbst sein zu lassen in einem schlichten Wirken und Sprechen unter Dingen und Menschen"³⁾. Mehr vermag Pädagogik nicht; der Pädagoge, der dies geschafft hat, "wird es nicht mehr nötig haben, zu mahnen und aufzurufen"⁴⁾. So sagt er auch⁵⁾: "Erziehung möchte den Heranwachsenden dahin bringen den Dingen, Wesen und Mitmenschen gerecht zu werden und dem, was wesentlich ist, zu entsprechen ... Erziehung muß gehorchen lehren. Gehorchen aber heißt, in das ursprüngliche Hören und Antworten aus Willentlichkeit und Hörigkeit zurückgerufen sein ... Gehorsam hat so das Ziel, in das

1) Kritisch daher C.W. Müller, WPB 1968, S. 57

2) Theodor Ballauff, Philosophische Begründungen der Pädagogik, a.a.O., S. 224

3) Ballauff, Philosophische Begründungen, a.a.O., S. 235; ähnlich ders., Skeptische Didaktik, Heidelberg 1970, S. 109 f.

4) Ballauff, Philosophische Begründungen, a.a.O., S. 236

5) Theodor Ballauff, Die Bedeutung der Autorität in der modernen Pädagogik, in: Autorität als Gegenstand und Element wissenschaftlichen Denkens, Mainzer Universitätsgespräche SS 1962, Hrsg. v. Henning Müller und Peter Schneider, Mainz 1963, S. 23 ff. (S. 24 f.)

einsichtige Denken und seine Wahrheit zurückzuführen..." So bewirkt auch die "physische Strafe" positiv eine Eingrenzung des Heranwachsenden in die vom Erzieher eingesehenen Maße. Da das Kind sich zunächst in der Unermesslichkeit seiner Begabung und der Maßlosigkeit des erfahrenen Seienden bewegt, besteht eine wesentliche Aufgabe der erziehenden Methode darin, den jungen Menschen in die ihm gewährten individuellen Maße dadurch einzuweisen, daß sie diese als Grenzen einzuhalten lehrt." Auch das ist ein Standpunkt "moderner" Pädagogik. Ihn haben freilich Nohl, Litt, W. Flitner und andere so nie vertreten. Wenn aber Litt¹⁾ formuliert: "In verantwortungsbewußtem Führen niemals das Recht vergessen, das dem aus eigenem Grunde wachsenden Leben zusteht - in ehrfürchtig-geduldigem Wachsenlassen niemals die Pflicht vergessen, in der der Sinn erzieherischen Tuns sich gründet - das ist der pädagogischen Weisheit letzter Schluß" - wenn Hermann Nohl²⁾ davon spricht, daß die Grundlage des pädagogischen Bezugs "das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme" sei -, wenn Wilhelm Flitner³⁾ meint, der Weg, den der junge Mensch geht und auf den er geführt werde, sei durch das Ganze von Einrichtungen, Sitten, gesellschaftlichen Ordnungen bedingt, wobei der Schüler das Recht auf eine eigene Mitte habe, welche der Pädagoge zu respektieren habe, - dann wird die Überlegenheit des Erziehers bei Litt, Nohl und Flitner zwar nicht mehr institutionell verankert, aber sie wird in den Bereich des zwischenmenschlichen Miteinander verlegt und bedarf einer pädagogisch verantworteten Einsicht des Erziehers in seine Doppelrolle auf der einen Seite und der Einsicht

1) Theodor Litt, Führen oder Wachsenlassen, Stuttgart 1952 S. 81 f.

2) Hermann Nohl, Die pädagogische Bewegung, a.a.O., S. 13.

3) Zit. nach: Werk und Persönlichkeit Wilhelm Flitners, in: Wilhelm Flitner, Ausgewählte pädagogische Abhandlungen Paderborn 1967, S. 179

des Zöglings in die Notwendigkeit des Erzogenwerdens auf dere anderen¹⁾.

An anderer Stelle sagt Litt²⁾, der Lehrer sei Mitschöpfer eines Staates, der erst zum Leben zu erwecken sei, und: der Lehrer müsse es sich verbieten, die jugendlichen Seelen vor der Zeit auf die Meinungen und Wollungen festzulegen, denen er sich als tätiger Mensch gelobe, er habe vielmehr darauf bedacht zu sein, daß diese Seelen so weit, offen und beweglich erhalten werden, daß sie dereinst zu voller Reife erstarkt, sich selbst ihren Lebensweg zu wählen imstande seien³⁾. Aussagen wie diese zielen nicht nur auf die offene Neutralität der Schule, sondern bergen zugleich die Gefahr einer Selbsttäuschung: der Zögling wird verstanden als Erziehungssubjekt, aber als eines, dessen Werden vom Erzieher her bestimmt ist: dessen Belohnung ist es, wenn der Zögling jene innere Ordnung der Schule in seinen Willen aufnimmt, sich mitverantwortlich für das Ganze weiß und sich entsprechend für sie einsetzt⁴⁾ - und dieses Engagement schließlich unkritisch auch auf das überträgt, was er außerhalb der Schule vorfindet.

Aber auch der zwischenmenschliche Bezug verläuft nicht ohne Selbsttäuschung: Hie der reife Pädagoge, der sich als "Partner" des Schülers versteht, aber der auch den Stoff beherrschen er dem Schüler zur Verfügung stellt, an dem der Schüler lernend instand gesetzt wird, dereinst "sich selbst seinen Lebensweg wählend" zu verwirklichen - mit der Realität steht beides nicht in Einklang. Theodor Wilhelm⁵⁾, selbst der Reformpädagogik entstammend, ironisiert in Kritik an Nohl den "Lehrer als Meister, der nach Maßgabe seiner didaktischen Weisheit Wissen und Erfahrungen wohldosiert an

1) Vgl. C.W. Müller, WPB 1968, S. 517

2) Theodor Litt, Wesen und Aufgabe der politischen Erziehung, Heidelberg 1964, S. 46

3) Litt, Führen oder Wachsenlassen, a.a.O., S. 126

4) Vgl. Wolfgang Scheibe, u.a., Schülermitverantwortung, Berlin-Spandau u. Neuwied 3. Aufl. 1966, S. 32

5) Wilhelm, Theorie der Schule, a.a.O., S. 96

den Schüler weitergibt. Die Idee der Bildung ruht auf der Vorstellung der im Lehrer-Schüler-Bezug monopolisierten Erfahrungsvermittlung".

Wir alle haben an der Diskussion der letzten Jahre gesehen, daß unsere Lehrkräfte meist relativ hilflos vor all jenen Problemen standen, welche die aktiveren jungen Menschen nun wirklich interessierten; ich nenne nur Stichworte wie: Marxismustheorie, Revolution in der Dritten Welt, Sexualität, Drogengebrauch.

Was hier Lehrer beizutragen hatten, war, verglichen mit den Schülern, erstaunlich wenig.

Darin liegt vermutlich ein Mangel der Reformpädagogik: sie überschätzt den Lehrer und unterschätzt die emanzipatorische Selbsterziehungsfähigkeit des Schülers. Das ist nicht ihre Schuld; Reformpädagogik wurde entwickelt in einer Zeit als die Ausbildung der Lehrer den Bedürfnissen einer relativ statischen Bildungskonzeption entsprach, und sie wurde an curricularen Sachverhalten erprobt, welche weitgehend festlagen (die großen Umwälzungen im Denken, Wissen und Handeln spielten sich anderswo ab). Amtsautorität und Sachautorität harmonisierten noch. Allerdings wird die Überfrachtung des Lehrplans und damit die relative Erschwernis, zwischenmenschliche Bezüge überhaupt herzustellen, spätestens seit 90 Jahren kritisiert¹⁾.

Heute stehen jene wohlmeinenden Reformpädagogen²⁾, die die Sachautorität des Lehrers vor dessen Amtsautorität ins Spiel bringen wollen, vor dem Dilemma, daß die Fachautorität objektiv infrage gestellt wird - siehe oben. Der Reformpädagoge

1) Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, a.a.O., (Bd. II, S. 690), beklagt, die Leitvorstellung der Allgemeinbildung habe dazu geführt, daß der Lehrplan ins Unermeßliche sich ausgedehnt habe, man müsse - im Gegensatz zu den Gelehrtenschulen des 18. Jahrhunderts - einfach "alles" wissen. "Die Folge ist: wir haben nirgends Zeit..." - zit. nach Wilhelm, Theorie der Schule, a.a.O. S. 484 f. Fn. 10

2) S. Gotthart Wunberg, Autorität und Schule, Stuttgart u. 1966, S. 38 ff.

von heute fühlt sich verunsichert, angegriffen, wechselt von einer Rolle in die andere und der Schüler ist immer der Unterlegene¹⁾. Theodor W. Adorno²⁾ erblickt hinter der negativen Imago des Lehrers die Imago des Prüglers, und wir werden darauf zurückkommen müssen, ob die durch die Pädagogik erfolgte hohe Ethisierung des Lehrerberufs³⁾ nicht an der Durchschnittsverfassung des Normal-Lehrers vorbeigeht, und ihn, da er dem gesetzten Standard nicht gerecht werden kann, veranlaßt, sich schuldig zu fühlen, minderbegabt und unpädagogisch - und ihn damit in Aggression und Resignation treibt und bisweilen auch die Notwendigkeit verspüren läßt, zu seiner benötigten Selbsterhöhung den Schüler unterlegen sein zu lassen, obwohl er weiß: "Immer der Unterlegene zu sein (und zwar nicht auf dem ganzen Felde, sondern im Vorfeld der Handlungen - der persönlichen Autorität des Lehrers gegenüber - gar überlegen zu sein, im letzten Grunde aber sich fügen zu müssen), ist dem Charakter, namentlich junger Menschen, nicht förderlich"⁴⁾.

Wunberg sieht daher die Lösung: in egalitärer Autorität⁵⁾. Sie beruht auf der grundsätzlichen Gleichberechtigung der Menschen untereinander. Die Autoritätsperson im Sinn der egalitären Autorität muß Gleichheit (eben egalité) üben,

wo früher Hierarchie praktiziert wurde, gewähren lassen, wo früher angeordnet, überzeugen, wo früher dekretiert wurde⁶⁾. Sie ist funktional-dynamisch⁷⁾.

Aber sie läßt alles bei den Rollen: der eine lehrt, aber egalitär, die anderen lernen, vom egalitären Lehrer überzeugt. Er ist also doch ein bißchen egalitärer als seine Schüler.

1) Wunberg, Autorität, a.a.O., S. 42

2) Theodor W. Adorno, Neue Sammlung 1965, S. 485 ff. (S. 491)

3) Vgl. Hellmut Becker, Der Lehrstand soll in Zukunft der erste Stand sein, In: Quantität und Qualität, a.a.O., S. 175 ff.

4) Wunberg, Autorität, a.a.O., S. 42 f.

5) Wunberg, Autorität, a.a.O., S. 54 ff.

6) Wunberg, Autorität, a.a.O., S. 62

7) Wunberg, Autorität, a.a.O., S. 63

Das Problem aber liegt darin, den Schülern die Möglichkeit zu gewähren, Lehrer zu belehren und die Lernziele der Schule mitzubestimmen¹⁾. Auf der anderen Seite wird eine Lösung darin gesehen, den Lehrer zu "professionalisieren", kompetent zu machen, ihm zum "Experten für Erziehung"²⁾ auszubilden, um so Sachautorität zu begründen, welche das Schüler-Lehrer-Verhältnis auf eine rationale Grundlage stellt. Ohne hier schon ein abschließendes Urteil abgeben zu wollen, seien doch erste Zweifel angemeldet³⁾: erstens scheint es problematisch, die Masse der Lehrer zu "professionalisieren"; wenn dieses Ziel je erreicht wird, dann erst in späteren Jahren und erst bei Lehrern, die im Moment noch die Schulbank drücken. Zum zweiten scheint eine Expertokratie im Sinn einer totalen "Professionalisierung" gar nicht in jeder Hinsicht wünschenswert. Hinter dem Wunsch nach sachlich legitimierter Autorität steht wohl auch der berechtigte Wunsch der Lehrer, fach- und sachgerecht ausgebildet zu werden. In der Bundestagsdebatte über die Regierungserklärung vom 30.10.1969 wies Paul Mikat auf eine Untersuchung der Bochumer Universität hin, nach der 73 % aller schulbezogenen Lehrveranstaltungen für künftige Lehrer ohne Bezug auf den künftigen Schulbetrieb gestanden hätten⁴⁾. Dieser Wunsch ist auch in weiterer Hinsicht berechtigt: einmal vom Anspruch der Kinder auf bessere Ausbildung gesehen; zum zweiten als Akt von Lebens- und Erziehungshilfe für jene, die, anders als die pädagogischen Naturtalente, den Schul-lehrerberuf ergriffen haben, weil sie hofften, er werde ihrem ängstlichen, defensiven und regressiven Wesen am besten entsprechen und ihnen jene Sicherheit vermitteln, die

-
- 1) Vgl. Klaus Mollenhauer, Jugend und Schule im Spannungsfeld gesellschaftlicher Widersprüche, in: Erziehung und Emanzipation, München 1968, S. 97 ff. (S. 112)
 - 2) Vgl. Peter Fürstenau, Neue Sammlung 1967, S. 514; enthalten in: Carl-Ludwig-Furck (Hrsg.), Zur Theorie der Schule, Weinheim u.a., 1969, S. 47 ff.
 - 3) Kritisch Helga u. Friedrich Thomas, Funktionale Veränderungen der Schule und ihre Bedeutung für den Lehrer, in: Betzen/Nipkow, Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, a.a.O., S. 201 ff.; Arno Combe, Kritik der Lehrerrolle München 1971
 - 4) Abg. Dr. Mikat, CDU/CSU, BT-Protokolle VI S. 93 c

sie finanziell (Beamtenstatus) und charakterlich bedürfen¹⁾ (sie haben es schließlich überwiegend mit Kindern und Jugendlichen zu tun).

Hinter dem Wunsch nach Professionalisierung steht ^{aber} oft auch der Wunsch nach Harmonisierung und Konfliktvermeidung, der oben beschrieben wurde. Anzeichen für eine "Flucht in die Professionalisierung" sind überall erkennbar²⁾. Man sollte vielleicht doch überlegen, ob man nicht Schülern wie Lehrern die Chance des Falschmachens lassen müßte, damit beide lernen, mit Pannen umzugehen. Wir werden darauf zurückkommen.

c) Kritische Erziehungswissenschaft und Emanzipation

Was die kritische Erziehungswissenschaft zuerst von der Reformpädagogik zu unterscheiden scheint, ist der häufige Verzicht auf das pompöse Etikett "Pädagogik"³⁾. Statt einer anthropologisch-metaphysischen Überhöhung erscheint ein szientifisch-nüchterner Begriff, der sich eines neuartigen Vokabulars bedient, welches aber oft keinesfalls allgemeinverständlicher ist als die manchmal von heraklitischer Dunkelheit erfüllten Begriffe der alten Pädagogik. Allerdings: DIE "Erziehungswissenschaft" gibt es nicht, sondern die je nach Aufgabenbereichen und Anwendungsfeldern verschiedenen spezifischen Fachrichtungen⁴⁾.

Auch die kritische Erziehungswissenschaft bemüht sich um Mündigkeit des jungen Menschen, aber sie geht nicht davon aus, daß ihn seine Jugend, seine Erfahrungen und seine Neigungen dem Erzieher unterlegen machen; und sie will Kinder

1) Vgl. Roland Reichwein, Neue Sammlung 1967, S. 20 ff. (S. 25)

2) Vgl. aber Ursula Keller und Gerda Neumann, Kritische Erziehung. Ein Arbeitsprogramm zur Analyse von Einstellungen und Verhaltensweisen im Selbst- und Fremdungang, 2 Bde., 2. Aufl. Opladen 1972

3) Vgl. Wolfgang Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim u.a. 1970. Anders typischerweise Hermann Röhrs, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden, 2. Aufl. Weinheim u.a. 1970. Im Inhalt des Buchs gebraucht Röhrs beide Begriffe synonym bzw. zieht den Begriff "Pädagogik" vor. Vgl. S. 18 f. und passim

4) Zur Kritik an Röhrs vgl. K.H. Beckmann, Gegenwärtiger Stand der Differenzierung der Erziehungswissenschaften, in: Wolfgang Klafki u.a.: Erziehungswissenschaft 3. Eine Einführung. Frankfurt-Hamburg 1971, S. 230 f.

auch nicht bloß vor jenen Kräften in Schutz nehmen, die seine altersbedingte Unterlegenheit ausspielen und einseitig ausnutzen wollen, die mit den Mitteln der Verführung, Manipulation und Unterdrückung arbeiten - das wollte die Reformpädagogik auch. Sie war sich auch bewußt, daß Emanzipation des Zöglings bedroht wird vom Pädagogen; die emanzipatorische Erziehungswissenschaft spricht dies gegenüber den Kindern aus. Für die Reformpädagogik kommt die Achtung oder Mißachtung von der Autonomie der Persönlichkeit im Unterrichtsstil zum Ausdruck¹⁾ - in der kritischen Erziehungswissenschaft auch in der Wahl des Stoffes und der Didaktik. Sie agiert nicht wie die Reformpädagogik fern der Polis in "pädagogischen Provinzen"²⁾ (zu deutsch: den Schulen, Erziehungsheimen), sondern versteht sich politisch³⁾. Hartmut von Hentig versteht das Politische der Pädagogik ganz wörtlich als Realitätsbezogenheit⁴⁾. Es sei die Welt des Schulwissens allgemein eine richtig-falsch-Welt⁵⁾; die Welt der Schule sei eine Wissenswelt, eine im Wissen zu bewältigende⁶⁾. Wo aber, fragt er, erwirbt man Fähigkeiten, die Möglichkeiten der Wandlung, der Improvisation, der Entscheidung, Kooperation und Kommunikation, wo in der geordneten Schule lernt man mit der Unordnung in der Wirklichkeit fertig zu werden, mit Leere und Widerspruch⁷⁾? Durch die allgemeinbildenden Schulen werde die Verhetzung des Spezialisten verdrängt, die Tendenz der Schule sei auf Bewahrung

1) Vgl. Bohnsack-Rückriem, a.a.O., S. 14

2) Vgl. Heinrich Dietz, RWS 1960, S. 19 ff. (S. 23)

3) Vgl. H. v. Hentig, Systemzwang, a.a.O., S. 75 ff.; Wolfgang Klafki, Erziehungswissenschaft - Theorie einer Praxis, in: W. Klafki, Erziehungswissenschaft 3, Frankfurt, Hamburg 1971, S. 175 ff.

4) v. Hentig, Systemzwang, a.a.O., S. 21 ff., S. 111 ff. (S. 112 ff.)

5) H. v. Hentig, Bilden in der Gesellschaft, in: Bildung - Die Grundlage unserer Zukunft, München 1968, S. 207 ff. (S. 216)

6) a.a.O., S. 217

7) Hartmut v. Hentig, Neue Sammlung 1965, S. 498 ff.

gerichtet, und all das gehe auf Kosten der Bewährung¹⁾. Eine Schule, die auf ihrem Stoff, ihren Methoden, ihrem Leistungsmaßstab bestehe (und das in schulstaatlicher Hoheit) werde zum politischen Skandalon²⁾, statt zum politischen Faktor, eine Ansicht, die auch sonst geteilt wird³⁾.

V. Hentigs Zentralthese lautet: Mit den Chancen des Systems (von dem ich ein Teil bin)*erziehen⁴⁾. Demokratie wird dabei verstanden als Abbau von Herrschaft⁵⁾. Allerdings will er die Offenheit die Neutralität der Schule gegenüber dem Schüler wahren. Er definiert daher allgemeine Lernziele, die auf die Abwehr aufzeigbarer Gefahren bezogen sind, zunächst einmal negativ⁶⁾, in der Kritik. Aussagen über die Bestimmung des Menschen werden damit vermieden; vermieden auch die sog. oktroyierte "Operationalisierbarkeit" von Lernzielen, da Angaben über Verwirklichungsmöglichkeiten die Schüler verleiten könnten, sich durch auftretende Schwierigkeiten von der Feststellung der Wünschbarkeit eines Ziels abhalten zu lassen. Eine Rangfolge der Lernziele wird nicht gesetzt, aber Aufgaben werden als Erfahrungsprozesse beschrieben. Drei Grundphänomene ragen besonders hervor: der Prozeß der sich beschleunigenden Veränderung und das Problem seiner Kontrolle, der Prozeß der Verwissenschaftlichung (Allgemeinbildung als Wissenschaft in ihrer allgemeinsten Form - d.h. ihren Methoden und Fragestellungen etc.); und der Prozeß einer zunehmenden Vergesellschaftung⁶⁾, d.h. Abhängigkeit (Interdependenz) aller Tätigkeiten und Zustände voneinander und damit die Tendenz zu gesellschaftlichen Regelungen. Wenn es gelänge, Momente der Veränderung strukturell zu unterstützen, statt sie "wegzusozialisieren", werde es vielleicht
*** gegen dessen Zwänge**

- 1) Vgl. Klaus Mollenhauer, Jugend und Schule im Spannungsfeld gesellschaftlicher Widersprüche, in: Erziehung und Emanzipation, München 1968, S. 97 ff.
- 2) Systemzwang und Selbstbestimmung, a.a.O., S. 7
- 3) Systemzwang, a.a.O., S. 40, kritisch hierzu Wulf Hopf, Neue Sammlung 1970, S. 441 ff. (S. 455)
- 4) v. Hentig, Systemzwang, a.a.O., S. 77 f.
- 5) v. Hentig, Systemzwang, a.a.O., S. 78 f.
- 6) Wolfgang Klafki, Normen und Ziele in der Erziehung, in: Erziehungswissenschaft 2. Hrsg. v. W. Klafki u.a., Frankfurt-Hamburg 1970, S. 15 ff.

möglich sein, der großen Anpassung zu entinnen.

Die hier aufgestellten Lernziele antworten also nicht nur auf festgestellte Tendenzen und Gefahren, sondern auch auf Chancen der Emanzipation und Humanisierung.

Demgegenüber betont z.B. Wolfgang Klafki stärker als v. Hentig den Aspekt der Wertbehaftetheit der Erziehung. Sozialkulturelle Normen wirkten erheblich prägender als uns bewußt sei¹⁾, Lernziele würden hiervon beeinflusst. Sie seien dem geschichtlichen Wandel unterworfen²⁾. Erziehung als eine Form der Sozialisation sei Erziehung nach Maßgabe der herrschenden Weltanschauung und diese seien auch die Wertanschauungen der Herrschenden³⁾. Im Kontext mit anderen Wissenschaften⁴⁾ vermöge jedoch Erziehungswissenschaft aufklärerisch, rational und kritisch, die gesetzten Erziehungsziele zu überprüfen⁵⁾.

d) Mündigkeit und pädagogisches Neutralitätsgebot

Saul B. Robinsohn, der der Curriculumforschung entscheidende Impulse gegeben hat, kritisiert an Klafki, daß das Problem der Auswahl des didaktisch geeigneten wohl fruchtbar werde in Hinblick auf rationale Reflexion über die Bildungsfunktion bestimmter Inhalte und die Erarbeitung von fruchtbaren Fragestellungen, in Hinblick auf das Erlernen von Denkstrukturen und über die motivierende Wirkung bestimmter Inhalte. Das Problem einer systematischen Revision des Gesamtgefüges aber werde übersprungen⁶⁾. Auch hier soll dies Problem vorerst ausgeklammert bleiben. Denn es kommt hier zunächst nicht so sehr auf das "Was" des Curriculum an, obwohl dies sehr wichtig ist, sondern auf das "Wie" der Vermittlung: wie es die Schule fertig bringen soll,

1) Klafki, Normen und Ziele, a.a.O., S. 17 f.

2) Klafki, Normen und Ziele, a.a.O., S. 23 ff.

3) Klafki, Normen und Ziele, a.a.O., S. 38

4) Vgl. Klafki, Normen und Ziele, a.a.O., S. 50

5) Vgl. Klafki, Normen und Ziele, a.a.O., S. 51

6) Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung 3. Aufl. Neuwied-Berlin 1971, S. 26 f. (S. 27)

konkrete Wissensinhalte zu vermitteln, und dennoch Mündigkeit als Zielvorstellung zu avisieren: wie sie einerseits neutral, andererseits aber demokratisch handeln soll. Von daher bestimmt sich das "Was"

Martin Stock¹⁾ generalisiert seinen Ansatz so: "Die Qualifikationsnorm der Mündigkeit durchherrscht die Curriculum-normen insgesamt in der Weise, daß das Curriculum zum Inbegriff emanzipatorischen Lernens wird. Aus ihr sind negative Mindestkriterien funktionspezifischer Offenheit und möglicher materialer Öffentlichkeit der Potentiale in deren innerschulischer Erscheinungsweise abzuleiten²⁾. Emanzipatorische Didaktik darf daher nicht jedes intentionale und in diesem Sinn "weltanschauliche" Moment bereinigen und umgekehrt, auch nicht das didaktische Rohmaterial auf ein bestimmtes hin ausrichten³⁾." Die Schule erzwingt keine Bindung, aber befähigt zur Orientierung⁴⁾; dieser Grundsatz hat für die bekenntnismäßig gebundene Schule wie für die weltanschaulich neutrale zu gelten⁵⁾ - das "hermeneutisch-kritische" Prinzip, nach dem auch die politische Pluralität der Anschauungen kritisch zur Sprache kommen soll⁶⁾, paßt überall. Es läßt den Radikalen und den Konservativen zu Wort kommen, es sorgt nur dafür, daß nicht einer allein den Ton angibt. Insoweit unterscheidet sich die kritische Schule Stocks von der Schule älterer Prägung, die den Landesverfassungsgebern vorschwebte, als sie als Erziehungsziele Werte vorgaben, die mit Kritik nicht stets in Einklang zu bringen sind, wie "Staunen, Ehrfurcht, Hingabe" etc.⁷⁾.

Auch Heinrich Roth⁸⁾ versteht Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. Um zu untersuchen, inwieweit diese offe-

1) Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 176

2) Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 177

3) Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 178

4) Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 180

5) Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 182 f.

6) Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 183 ff.

7) Vgl. Stock, a.a.O., S. 185

8) Heinrich Roth, Die Deutsche Schule 1969, S. 520 ff.;
enthalten in: Revolution der Schule? - Die Lernprozesse
ändern, Hannover 1969, S. 56 ff.

ne Formel auch Leerformel ist, hat Dietrich Hoffmann¹⁾ - ausgehend von der Grundtatsache, daß Reformentscheidungen stets auch gesellschaftspolitische Entscheidungen sind - es unternommen, die Formel Roths auf ihren Technologie- und auf ihren Ideologieverdacht hin zu untersuchen. Mit Horkheimer/Adorno versteht er unter Ideologie "notwendig falsches Bewußtsein zur Rechtfertigung von gesellschaftlichen Zuständen und Herrschaftsansprüchen"²⁾; und er weist ähnlich wie Klafki nach, daß Pädagogik hierfür besonders anfällig ist³⁾. "Auch in wissenschaftlichen Erkenntnissen stecken - über die erkenntnisleitenden Interessen - Herrschaftsansprüche"⁴⁾. Die Unterrichtstechnologie vermag die Lernleistung zu steigern, aber sie schadet, wenn niemand z.B. mit dem Sozial- und Kulturkitsch der Lesebücher aufräumt, die je länger desto mehr bewußtseinsverkrüppelnd wirken⁵⁾. Aufgabe der Schule wäre es also, didaktisch den Schüler u.a. zur Erkenntnis zu befähigen, daß Sympathien und Antipathien machbar sind, daß man mit Bildern und Informationen manipulieren kann, daß man Tatsachen von Meinungen unterscheiden muß, daß man bei Informationen nach der Interessenlage des Informanten suchen muß etc.⁶⁾. Der festgelegte Minimalstandard des Curriculum wäre mit diesen Kriterien zu untersuchen⁷⁾. Zusätzlich aber wäre den Schülern das Recht einzuräumen, über den disponiblen Lerngegenstand zu

-
- 1) 1) Dietrich Hoffmann, Die Deutsche Schule 1971, S. 222
 - 2) Hoffmann, Die Deutsche Schule 1971, S. 226 f. m.N.
 - 3) Vgl. auch Joachim Peege, der Pädagoge - Gegner und Stützer der Manipulierbarkeit des Menschen, in: Die Manipulierbarkeit des Menschen, Mainzer Universitätsgespräche SS 1968, Hrsg. v. Peter Schneider und Hermann J. Meyer, S. 39 ff.; s. auch Ballauff, Skeptische Didaktik, a.a.O., S. 11 ff.
 - 4) Hoffmann, a.a.O., Die Deutsche Schule 1971, S. 226 f.
 - 5) Hoffmann, die Deutsche Schule 1971, S. 230; s. dazu auch Alois Andiel, Politische Bildung und private Macht - Demokratische Spielregeln im Bezugssystem von Schule und Gesellschaft, Stuttgart 1971; Klaus Wallraven und Eckart Dietrich, Politische Pädagogik. Aus dem Vokabular der Pädagogik, 2. Aufl. München 1971
 - 6) Vgl. Rudolf Engelhardt, b:e H. 2 (1970), S. 18 ff. (S. 21 f.)
 - 7) Vgl. Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 185

bestimmen. Die Zielnorm "Mündigkeit" ist daher von gewollter Unbestimmtheit¹⁾, sie ist nur in Umrissen und als Prinzip erkennbar als "homo corrigenus"²⁾. Aber: Bereitschaft zur Sinnveränderung setzt zugleich Sinnpartizipation voraus...³⁾. Eine solche Erziehung, des Lehrerstatus, verlangt natürlich nach Korrektur der Schulorganisation wie des Schulrechts, und so stimmt Stock - wie übrigens auch H. v. Hentig⁴⁾ - grundsätzlich auch dem "Modell einer demokratischen Schulverfassung"⁵⁾ als Schulrechtsmodell zu. Man konnte den Hermeneutikern der Reformpädagogik vorwerfen, "ideale Typologien weitab von den politischen und ökonomischen Drangsalen"⁶⁾ geschaffen zu haben, welche sie daran hinderten, mit den systembedingten erzieherischen Mißständen der eigenen Zeit⁷⁾ sich zu befassen. Stocks kritische Hermeneutik ist zunächst Didaktik, gerichtet auf die Erfassung der Wirklichkeit. Aber ob nicht über die Notwendigkeit der Sinnpartizipation als Vorstufe zu Stockscher "Bereitschaft zur Sinnveränderung" bereits die Vorliebe für Unterrichtsfächer und Lerngegenstände gleich unbemerkt mitgeliefert wird - sich also das hermeneutisch-kritische Prinzip über seine sekundäre affirmative Reduktion täuscht - das ist die Frage⁸⁾. Wissenserwerb ist auch ein Assimilationsprozeß, der notwendig im Spannungsverhältnis nicht nur zur Pädagogik, sondern auch dem Recht befindlich ist.

1) Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 186

2) Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 187 ff.

3) Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 191

4) v. Hentig, Cuernavaca, a.a.O., S. 131

5) Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 282

6) Vgl. Gamm, Kritische Schule, a.a.O., S. 132

7) Vgl. Gamm, Kritische Schule, a.a.O., S. 139 ff., ders., Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik, München 1972

8) Vgl. Gamm, a.a.O.

Beschäftigen wir uns daher vordringlich mit den rechtlichen Aspekten jenes Curriculum-Ziels "Mündigkeit".

3. Mündigkeit als Rechtsproblem

a) Einleitung

Seit Hildegard Krüger¹⁾ unterscheiden wir die Grundrechtsfähigkeit von der Grundrechtsmündigkeit²⁾. Erstere ist angeboren, letztere will erworben sein.

Eine Grundrechtskollision zwischen Elternrecht und Kindesrecht tritt nach heute inzwischen herrschender verfassungsrechtlicher Auffassung bei den sog. politischen Freiheitsgrundrechten nicht ein³⁾. Sie tritt deshalb nicht ein, weil mit der Wahrnehmung freiheitlicher politischer Grundrechte

1) Hildegard Krüger, FamRZ 1956, S. 329 ff.

2) S. dazu auch Dürig, in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 19 Abs. 3 Rdn. 20 ff.; Maunz, ebenda, Art. 6 Rdn. 34; Herzog, ebenda, Art. 8 Rdn. 17; v. Münch, Freie Meinungsäußerung, a.a.O., S. 59; ders., Bonner Kommentar zum Grundgesetz, Zweitbearbeitung, Art. 8 Erl. II Rdn. 8 m.w.N.; Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 262 f.; Harnischfeger-Heimann, Rechtsfragen der Gesamtschule, a.a.O., S. 41 f.; Lang, Schulverhältnis, a.a.O., S. 103; Dieter Reuter Kindesgrundrechte und elterliche Gewalt, Berlin 1968, S. 54 f.; Stein, Recht des Kindes, a.a.O., S. 30 m.w.N.; Ingeborg Röbbelen, Elternrecht, a.a.O., S. 19 ff.; vgl. auch Albrecht Leuschner, Das Recht der Schülerzeitungen, Berlin 1966, S. 78, der mit Hildegard Krüger zwar den Schüler in Fragen des Art. 5 Abs. 1 GG von seinen Eltern für emanzipiert hält, ihn dafür aber den Beschränkungen der Schule ausliefert. Gegen Leuschner daher Wolfgang Perschel, FamRZ 1968, S. 18 ff. Eine instruktive Zusammenstellung einschlägiger Meinungen findet sich bei Ursula Fehnmann, RdJ/RWS 1967, S. 281 ff.

3) Vgl. Hildegard Krüger, FamRZ 1956, S. 332; Wolfgang Perschel, Die Meinungsfreiheit des Schülers, Berlin-Spandau u. Neuwied 1962, S. 86 ff.; ders., RWS 1963, S. 129 ff.; Gustav Kuhn, Grundrechte und Minderjährigkeit, a.a.O., S. 29 ff. (S. 48 f.); Ekk. Stein, Das Recht des Kindes, a.a.O., S. 28 ff.; Reuter, Kindesgrundrechte, a.a.O., S. 54 ff.; Röbbelen, Elternrecht, a.a.O.; Dietze, Mitbestimmungsgutachten, a.a.O., S. 38; ders., RdJB 1970, S. 340 f.; Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 96 f., m.w.N.; vgl. Walter Becker, RdJB 1971 (S. 364 ff. m.w.N.) Abweichend Reuter, Kindesgrundrechte, a.a.O., S. 223 ff. (S. 229): der Schüler hat ein Recht auf "beaufsichtigte, "übende" freie Meinungsäußerung".

ein Rechtsanspruch der Eltern nicht verletzt werden kann¹⁾. Im Fall aller anderen Grundrechte stellt es die h.L. auf eine Güterabwägung ab²⁾. Den gegensätzlichen Standpunkt vertritt in Anknüpfung an die ältere Lehre neuerdings z.B. Steffen. Für ihn stellt sich das Elternrecht als ein Recht dar, das den Kindesgrundrechten überhaupt erst zur Geltung verhilft³⁾. Er zieht aber daraus den Schluß, daß Erziehungsrechte darauf gerichtet seien, sich durch Entfaltung der Kindespersönlichkeit entbehrlich zu machen; würden die Erziehungsrechte materiell die Grundfreiheiten der Kinder beeinflussen, seien alle von ihnen beherrscht. Folge: inwieweit Freiheitsrechte wahrgenommen werden, bestimmt sich nach der Auffassung der Eltern. Dieser Ansatz entspricht nicht ganz der früher herrschenden Lehre⁴⁾. 1953 fand das OVG Rheinland-Pfalz noch, Persönlichkeitsrechte könnten von Minderjährigen überhaupt nicht wahrgenommen werden⁵⁾. Der Unterschied von der früheren Lehre zur Position Steffens liegt in der Erkenntnis, daß das Kind nicht mehr wie bei Peters Objekt der Erziehung ist, sondern Subjekt. Das Elternrecht wird bei Steffen durchaus fiduziarisch aufgefaßt, aber doch in umfassend paternalistischem Sinn. Im Ergebnis kommt damit Steffen doch der älteren Lehre nahe. Es führt zu Mißverständnissen, den fiduziarischen Charakter des Elternrechts hervorzuheben, wenn mit diesem Begriff von der Treuhänderschaft⁶⁾ Positionen bezeichnet werden, die inhaltlich

1) Stein, Das Recht des Kindes, a.a.O., S. 28 ff.

2) Vgl. Dürig, in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 19 Rdn. 22; vgl. auch W. Perschel, RdJB 1968, S. 289 ff. (S. 290)

3) Erich Steffen, RdJB 1971, S. 143 ff. (S. 144)

4) Vgl. Peters, Elternrecht, a.a.O., S. 394 f. ähnlich wie Peters im Ansatz auch Joachim Gernhuber, Lehrbuch des Familienrechts, 2. Aufl. München 1971, S. 34 ff.; ders., FamRZ 1962, S. 89 ff.; der im Ergebnis jedoch auf die h.L. von Kollision und Güterabwägung eingeht, ohne aus ihr Konsequenzen zu ziehen. Vgl. die Übersicht bei Michael Kittner, ArbuR 1971, S. 280. Anders liegt die Problemlage beim Eingriff in die körperliche Unversehrtheit. S. dazu Dietze, a.a.O., RdJB 1970, S. 340

5) OVG Rh.-Pf., NJW 1954, S. 1460 f. (1461)

6) So z.B. Erwin Stein, Die rechtsphilosophischen und positiv-rechtlichen Grundlagen des Elternrechts, in: E. Stein, W. Joest, H. Dombois, Elternrecht. Päd. Forschungen Nr. 7, Heidelberg 1958, S. 5 ff. (S. 48 f.)

sich widersprechen. Der fiduziarische Charakter des Elternrechts (von ihm wird noch gesprochen) im hier gemeinten Sinn bezieht sich auf jenen Bereich der Personenfürsorge, der den Bereich der Wahrnehmung politischer und sozialer Freiheitsrechte aufgrund eigenen Antriebs nicht eigentlich tangiert. Er kann in letzterem Bereich wirksam werden, wo es um die Beeinträchtigung dieser Rechte durch Dritte geht. Festgehalten soll jedoch werden, daß mit der Grundrechtsmündigkeit Rechtspositionen gegeben werden, die aus pädagogischen Gründen nicht wieder genommen werden dürfen, sondern deren Grenzen sich nur rechtlich bestimmen lassen¹⁾.

b) Emanzipation oder Mündigkeit?

Gelegentlich werden diese Begriffe synonym gebraucht - von ihrem rechtshistorischen Ursprung aus gesehen in gewisser Weise zu Recht²⁾. Dennoch versteht man ihr Verhältnis allgemein als das des Mittels zum Zweck³⁾. Von Grundrechtsschutz umfaßt sind beide: das meint Ekk. Stein⁴⁾, wenn er vom verfassungsrechtlichen Schutz der Entfaltungsfreiheit spricht, zum zweiten aber auf das Autonomierecht des Kindes hinweist, das notwendig eine gewisse Reife voraussetzt. Dieses Autonomierecht (Grundrechtsfähigkeit) ist gewissermaßen ein Aspekt des Grundrechts auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, das Selbstentfaltung fördern soll - was, wie Ekkehart Stein meint, mit einschließe, daß es erst gewährt werden darf, wenn das Kind die nötige Reife erlangt habe, um wenigstens auf bestimmten Gebieten die Vor- und Nachteile einer Alternative richtig beurteilen zu können⁵⁾. Allerdings setzt

1) Vgl. die Nachweise bei Dietze, RdJB 1970, S. 340. Vgl. auch Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 262 f., S. 393, S. 427 ff.

2) Wurde nach altrömischem Recht der Sohn vom Vater dreimal in die Knechtschaft verkauft und jedesmal freigelassen, so erlosch beim dritten Mal dessen hausväterliche Gewalt; die emancipatio war eingetreten. Vgl. hierzu Sohm-Mitteis Wenger, Institutionen, Geschichte und System des Römischen Privatrechts, 17. Aufl. Berlin 1949, S. 57 f.

3) S. dazu Erich Steffen, RdJB 1971, S. 143 ff.; vgl. auch Stock, Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 148 ff.

4) Stein, Das Recht des Kindes, a.a.O., S. 33

5) Stein, a.a.O., vgl. auch Steffen, a.a.O., RdJB 1971, S. 144 f.

er diesen Autonomiebereich sehr frühzeitig mit dem Schuleintritt an. Willensfähig und damit fähig zu beschränkter Selbstbestimmung sei das Kind von klein auf¹⁾.

Man wird jedoch, abgesehen von entwicklungspsychologischen Bedenken, stets in Übertragung des in-dubio-pro-libertate-Gedankens auf diesen Bereich das Eintreten von Grundrechtsmündigkeit im Einzelfall nicht davon abhängig machen dürfen, ob die Eltern, die Schule, der Lehrer oder gar der Schulleiter sie für gegeben halten, sondern dies Problem von Grundrecht zu Grundrecht und in jedem konkreten Einzelfall unter dem Aspekt der Einübung von Demokratie zu betrachten haben²⁾.

c) Reichweite des emanzipatorischen Grundrechtsschutzes

Man ist in der Diskussion um die Grundrechtsmündigkeit immer bemüht gewesen, feste Jahreszahlen für das Eintreten zu finden: wie sie die §§ 106 ff. BGB, das Gesetz über die religiöse Kindererziehung und das JGG enthalten³⁾; neuerdings wäre hier noch das Wahlalter anzuführen. Perschel greift das Argument Hildegard Krügers auf, daß Regelungen einfacher Gesetze nicht nur Modifizierung von Verfassungsrecht dienen dürfen⁴⁾. Gleichwohl hält er dafür, in Gewissensfragen den Regeln des Gesetzes über religiöse Kindererziehung zu folgen und die Mündigkeitsgrenze auf das 14. Lebensjahr zu beziehen, die einer alten kirchenrechtlichen Tradition entspreche. Er typisiert die Grundrechte nach ihren Folgen⁵⁾ und er unterscheidet zwei Haupttypen: Grundrechte, bei deren Ausübung oder Aufgabe eine schwere Folge eintreten kann,

1) Stein, Das Recht des Kindes, a.a.O., S. 30; gegen Stein vgl. Hartwig Ihlenfeld, Pflicht und Recht zum Besuch öffentlicher Schulen nach deutschem Bundes- und Landesrecht, Diss. Hamburg 1971, S. 83 ff. mit entwicklungspsychologischen Hinweisen

2) Vgl. Leonard Nelson, Rechtslehre, a.a.O., S. 364; so schon Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Grundlinien der Philosophie des Rechts, III. Theil, § 175, Werke Ed. 7, 2. Aufl. Stuttgart 1928, S. 253

3) Vgl. die Beispiele bei Dürig, in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 19 Abs. 3 Rdn. 23, Stein, Das Recht des Kindes, a.a.O., S. 30 ff.

4) Perschel, RWS 1963, S. 132 m.N., ebenfalls in: Die Meinungsfreiheit des Schüler, a.a.O., S. 89 ff.

5) Perschel, RWS 1963, S. 134

und Grundrechte, bei denen dies nicht der Fall ist. Zu den zweiten rechnet Meinungsäußerungsfreiheit, Versammlungsfreiheit, Geheimhaltung des Briefwechsels, Petitionsrecht. Hier seien schwere Folgen zwar denkbar, aber atypisch.

Zu den ersteren rechnet er insb. das Recht auf körperliche Unversehrtheit, freie Berufswahl und das Eigentum. Er schränkt seine Unterteilung wieder ein, wenn er auch durch Glaubensentscheidung und Informationsaufnahme schwere Folgen vorher sieht und hier das Grundrecht des Kindes zurücktreten läßt zugunsten der Pflegefunktion des Elternrechts. Die elterliche Einwilligung scheint ihm erforderlich, wenn es um Informationsfreiheit geht¹⁾. Als Beispiel erwähnt er den Jugendschutz. Als weiteres Beispiel erwähnt er Plaudereien über Geschehnisse aus der familiären Intimsphäre. Prima vista scheint man Perschel zustimmen zu müssen, und im Ergebnis hat er sicher recht. Aber Kloepfer gibt zu Recht zu bedenken, daß Meinungsäußerungsfreiheit, diese Matrix der Demokratie²⁾, ohne Gewährung von Informationsfreiheit leerläuft³⁾. Dem einseitig Indoktrinierten kann ich "Freiheit" der Meinungsäußerung lassen soviel ich will; ich laufe höchstens Gefahr, daß er seine Agitprop-Parolen auch zur Unzeit von sich gibt. Es geht hier bei Art. 5 Abs. 1 nicht nur um Meinungsäußerung, sondern gerade um Meinungsbildung⁴⁾, die u.U. dem Recht freier Meinungsäußerung anderer, erwachsener Grundrechtsträger Grenzen anzumessen in der Lage ist⁵⁾. Es ist zu beachten, daß Freiheitsrechte ja gerade Rechte des status negativus libertatis sind und das Recht umschließen, eine Äußerung nicht zu tun, an einer Demonstration nicht teilzunehmen, z.B. sich nicht mit Fähnchen an den Weg zu stellen, wenn ein hoher Staatsgast des Weges kommt⁶⁾. Dies beeinflusst

1) Perschel, RWS 1963, S. 135

2) Vgl. BVerfGE 7, S. 198 ff. (S. 204)

3) Kloepfer, Grundrechte, a.a.O., S. 57 ff., vgl. Schneider, Pressefreiheit, a.a.O., S. 38 ff.

4) Vgl. Kloepfer, Grundrechte, a.a.O., S. 67 - Peter Schneider, Pressefreiheit, a.a.O., S. 79

5) Kloepfer, Grundrechte, a.a.O., S. 63

6) Zur Rechtslage nach den RVOen vgl. Dirk Dau, Die Aufsässigen, Rechtsbeziehungen Schüler-Lehrer-Schule, Hamburg 1970, S. 12 ff., vgl. dazu Ihlenfeld, Schulbesuchspflicht, a.a.O., S. 176 ff.

nachhaltig die pädagogische Freiheit des Lehrers¹⁾. Die "Gesinnungsfürsorge", die der Staat den Schülern angedeihen läßt, hat für ihn typischerweise in der Neutralität - und das ist nicht: Meinungslosigkeit - zu liegen²⁾.

In Wahrheit ist Meinungsfreiheit ja nur in den Grenzen der allgemeinen Gesetze und den gesetzlichen Bestimmungen des Jugendschutzes (Art. 5 Abs. 2 GG) und der persönlichen Ehre gewährleistet, so daß in diesen Fällen ein nur elternrechtlich begründbarer Eingriff in Art. 5 Abs. 1 GG nicht vorliegt.

Eine verbreitete Ansicht gewährt Freiheitsrechte uneingeschränkt allen Minderjährigen³⁾ und dem ist zuzustimmen, dies muß sicher für die Meinungsfreiheit gelten. Eine besondere Bedeutung erhält jedoch die Grundrechtsmündigkeit in Zusammenhang ihrer politischen Dimension. Wenn Schüler in Schülerzeitungen und auf Flugblättern politische Meinungen ausrufen oder zur Teilnahme an Demonstrationen aufrufen bzw. an solchen selbst teilnehmen, soll es dann wirklich einer ausdrücklichen Erlaubnis bedürfen, wie mit der herrschenden Meinung z.B. Uwe Barschel⁴⁾ vertritt? Nach dem JGG beginnt die Strafmündigkeit des Menschen mit 14. Jahren; wenn der Gesetzgeber den Vierzehnjährigen für mündig genug hält, strafrechtlich zur Verantwortung gezogen zu werden, müßte dies auch für die herrschende Meinung die zweifelsfreie Mindestgrenze zur Anerkennung von Grundrechtsmündigkeit sein. Aber wer die Literatur zur Meinungs- und Pressefreiheit von Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden verfolgt, muß darüber erschrocken sein, daß in Deutschland typischerweise dieses Grundrecht zum Anlaß genommen wird, eine Zensur zu rechtfertigen mit der Begründung, es gelte, den Jugendlichen vor

1) Vgl. Stock, Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 96 f.

2) Vgl. statt aller Friedrich v. Zezschwitz, JZ 1971, S. 11 ff. (S. 13)

3) Vgl. Kuhn, Grundrechte, a.a.O., m.w.N., S. 48

4) Uwe Barschel, SchlHA 1970, S. 12 ff. (S. 13); vgl. auch Dau, a.a.O., S. 29 ff. und insb. Ulf Preuß-Lausitz, Vorgänge H. 10 (1970), S. 354 ff. (S. 356 f.)

den Folgen seines (natürlich unüberlegten) Tuns zu schützen¹. Es ist begrüßenswert, wenn die neueren Rechtsverordnungen zum Schülerpresserecht²⁾ diese Rechtsauffassungen fast ausnahmslos nicht teilen.

Wo dem Schüler die Verantwortung für sein Tun dadurch erspart wird, daß er selbst in Grenzsituationen des Scheiterns ein Netz gespannt findet, das ihn auffängt, wird er in einem Zustand künstlich verlängerter Kindheit gelassen - im Betätigungsraum ohne Ernstcharakter, ohne Risiko³⁾. An den Ernstfällen würde er damit vorbeierzogen. Wir können feststellen, daß moderne Erziehungswissenschaft und Jurisprudenz zu gleichen Auffassungen über den Anspruch des Schülers auf Emanzipation gelangen; beide Wissenschaften leiten den Anspruch ab, die Schule müsse die Einübung von Demokratie durch Gewährleistung von Selbstentfaltung garantieren.

Doch sei auf einen Versuch hingewiesen, zumindest dem Schüler der Oberstufe die subjektiv-öffentlichen, mühsam erworbenen Rechte elegant zu nehmen, auf daß der im Schulrecht jenseits der gesetzlichen Schulbesuchspflicht außer Kurs geratene Satz "volenti non fit iniuria"⁴⁾ zu neuer Anerkennung komme: Helmut Quaritsch und Johannes Flügge⁵⁾ schlagen, der Schulmündigkeit unserer, in der Regel auch wahlberechtigten jungen Menschen eingedenk, vor, das Schulverhältnis als Vertragsverhältnis auszugestalten. Berechtigt ist in dieser Argumentation allein der Hinweis⁶⁾, daß Lehrlinge in privaten Ausbildungsverhältnissen weitgehenden Beschränkungen unterworfen sind. Wenn sich dieser Vorschlag durchsetzen würde, würde damit unter dem Dökmäntelchen der Vertragsfreiheit jener böse Geist der Obrigkeitlichkeit in den Schulen wieder einziehen können, mit dessen Ausübung die Reformer allenthalben noch vollauf beschäftigt sind. Und siche

1) Feinde der Pressefreiheit der Schülerzeitungen sind insb. Günter Brenner, Pressefreiheit der Schülerzeitungen, Mainz 1966/67, S. 29, S. 31 und Albrecht Leuschner, Das Recht der Schülerzeitung, a.a.O. Dagegen Wolfgang Perschel, FamRZ 1968, S. 20

2) Vgl. exemplarisch die Rechtslage in BW

3) Vgl. Dietrich Hinrichs, SMV im Umbruch, Hannover 1969, S. 1

4) So Forsthoff, Verwaltungsrecht, a.a.O., S. 121 f. Dagegen Dietze, RdJB 1970, S. 339

5) Johannes Flügge, Helmut Quaritsch, Schulmündigkeit und Schulvertrag, Bad Heilbrunn 1971

6) Flügge-Quaritsch, a.a.O., S. 17

ist die Auffassung illusorisch, damit erwerbe sich der Schüler einen gesicherteren Anspruch auf Leistungen der Schule als gegenwärtig.

4. Erste Folgerungen

a) Minimalstandard und Demokratie als Lernverhalten

Um Einübung von Demokratie zum Mündigwerden zu gewährleisten, wird sich die schrittweise Ablösung des alten Curriculums zugunsten von bestimmten Minimalstandards¹⁾ als unumgänglich erweisen, unabhängig vom Fachgebiet und von der Altersstufe des Schülers. Um Lernziele didaktisch und demokratisch zu erarbeiten, bedarf es Zeit. Eine Schule, in der es bislang unüblich gewesen ist, das Lernen demokratisch zu organisieren, bedarf es sogar noch mehr Zeit. Es bedeutete eine faktische Vereitelung grundrechtlich geschützter Positionen²⁾, wenn das überladene Curriculum beibehalten und Demokratie als Schulaufgabe zusätzlich erteilt würde³⁾. Dünnbrettbohrer würden so erzogen, die sich wie gehabt, wenn nicht noch stärker auf das stumpfsinnige Reproduzieren von Schulwissen spezialisierten, während etwaige schulorganisatorisch eingeräumte Beteiligungsrechte in Unterrichtsplanung, Notenabstimmung etc. zunächst gar nicht und in späterem Alter und höheren Klassen von sekundär motivierten Schülern wahrgenommen würden. Demokratie als erlebtes, eingeübtes Verfahren würde somit nur formal empfunden; die Folge wäre eine zunehmende Demokratieverdrossenheit.

b) Notengebung und Demokratie als Leistung

Logische Folge aber ist weiterhin, daß bei Einführung des Minimalstandards ein Notengebungssystem herkömmlicher Art obsolet wäre: es gäbe nur zwei Möglichkeiten: entweder wird der Minimalstandard erreicht oder er wird nicht erreicht.

1) Vgl. Harnischfeger-Heimann, Rechtsfragen der Gesamtschule, a.a.O., S. 14 f.

2) Grundsätzlich dazu Hans-Ullrich Gallwas, Faktische Beeinträchtigung der Grundrechte, Berlin 1971 (betr. insb. Eigentumsrecht)

3) So aber ausdrücklich Runderlaß KM Rh.-Pf. vom 30.6.1969, V 1/7 III 1 Tgb.Nr. 385 betr. Schulversuche unter I Abs. 3

Ob außerhalb des Minimalstandards Noten vereinbart werden, wird Angelegenheit der einzelnen Schule sein können. Denn auch wenn für diesen Bereich Noten durch Notendiskussionen festgesetzt werden und damit eine Reihe von Fehlern vermieden werden, die nach allgemeinen empirischen erziehungswissenschaftlichen Feststellungen das Notensystem zur unsichersten aller denkbaren Rechtsgrundlagen machen, dann kann jeder verantwortliche Lehrer bzw. die Lerngruppe nur die subjektive Wertung von sich geben, sie halte eine Leistung für vorzüglich oder mäßig etc. (eine objektive Bezugsgruppe fehlt ja genau so und noch offenkundiger als im heutigen System). Man wird aber Bewertungen als solche (welche auch in Umschreibungen bestehen können) wenigstens in jener langen Übergangszeit für sinnvoll halten können, in welcher die Lehrer- bzw. Schüler-Mentalität noch ganz auf Konkurrenz und Wettbewerb ausgerichtet ist; auch ist es wohl allgemein von Schülern erwünscht, daß ihre Leistungen sozial anerkannt und gewertet werden. Aber abgesehen davon: wenn die demokratische Organisation und Diskussion von Lern- und Lebensprozessen Gegenstand des Schulzwecks ist, wie will man dann solche Fähigkeiten bewerten wie: Verantwortungsbewußtsein, Hilfsbereitschaft, Fähigkeit, bei Konflikten zu vermitteln, Solidarität, Fähigkeit, erworbene Kenntnisse weiterzugeben, Alternativen auszutüfteln etc.?

Gegenwärtig werden meist Tätigkeiten ohne jede Wertung für SMV oder SV im Zeugnis notiert; die Mitarbeit in der SV kann bei der Beurteilung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers berücksichtigt werden, eine Wertung erfolgt u.U. (z.B. in Hessen) im Abiturzeugnis¹⁾. Wäre hier aber nicht die Schülerschaft selbst berufener, die Arbeit ihres Vertreters zu würdigen? Und wenn man hier eine Wertung vermeiden will: erzwingt denn nicht die Gleichwertigkeit dieses Erziehungsziels mit dem Bildungsziel, daß Noten schlechthin in Wegfall geraten müssen?

1) Vgl. Karlsruher Hess, Das Recht der hessischen Schülervertretung, Kommentar, Wiesbaden 1971, § 9 Rdn. 4 S. 28 f.

c) Neutralität des Lehrers

Unbeschadet einer späteren dogmatischen Begründung des Lehrerrechts im Verhältnis zu Art. 5 Abs. 3 zu Art. 7 Abs. 1 und Art. 33 Abs. 5 GG ergibt sich doch aus der pädagogischen wie rechtlichen Funktion des Lehrers als Garant der Entfaltungsrechte des Schülers¹⁾, daß der jeweilige Lehrerstatus in seiner freiheitlichen Ausgestaltung vom Schüler her zu begreifen ist, der um so mehr Schutz und Achtung braucht, je jünger er ist und je näher er dem Lehrer, den Mitschülern und der Schule relativ hilflos ausgesetzt ist. Einsichtig ist, daß das erhebliche Konsequenzen für die Lehrerbildung haben wird.

d) Schutzfunktion der Eltern und des Staates

Und ohne einer dogmatischen Begründung des Elternrechts im Verhältnis zum Kindesrecht vorgreifen zu wollen: schon aus der unbestrittenen fiduziarischen Funktion des Elternrechts ergibt sich zumindest in der Primarstufe, abgeschwächt in der Sekundarstufe I die Notwendigkeit einer Kontrolle der Lehreraktivitäten, damit sich die Erzieher vergewissern können, in welcher Weise Unterricht vollzogen wird. Entsprechendes gilt mutatis mutandis für die Aufsichtsfunktion des Staates überhaupt.

1) Vgl. Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 97

III. Schülerstatus und Schulzweck unter solidarrechtlichem Aspekt

1. Von der Schülermitverantwortung¹⁾ (SMV) zur Schülervertretung (SV)

a) Der reformpädagogische Ansatz

Schon jeher hatten Lehrer die Schüler zu kleinen organisatorischen Hilfdiensten herangezogen, um auch auf diese Weise Pflichtgefühl und Ordnungssinn, Gehorsam und Selbstzucht²⁾ einüben zu lassen. In den Internaten - z.B. bei Pestalozzi - erhielten sie Ende des 18. Jahrhunderts einen breiteren Aufgabenbereich zur Selbstgestaltung, insb. bei Festen und Feiern, sowie dem Schulwandern³⁾. Nach ersten institutionellen Versuchen im 19. Jahrhundert forderten dann im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert Kerschensteiner und Foerster, die Beteiligung der Schüler auf eine selbständige Stellung der Schülerschaft im Schulleben zu beziehen⁴⁾. Bei Foerster reichen die Betätigungen von kleinen Ämtern fürs Fensteröffnen bis zur Beteiligung an Schülergerichten⁵⁾. Bei Kerschensteiner liegt der Ansatz eher im Curricularen⁶⁾. Für beide war Schülerarbeit in diesem Sinn staatsbürgerliche Erziehungsarbeit⁷⁾. Dieses Ziel der SMV war mit einer Entlastungsfunktion zugunsten des Lehrers verquickt. SMV-Arbeit diente auch als Disziplinierungsinstrument und hat daher ihr Ziel, staatsbürgerliche Gesinnung zu erwecken, nie zu errei-

1) S. dazu Scheibe, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 9 ff.,
Diedrich Hinrichs, SMV im Umbruch, a.a.O.; Antonius Holtmann,
Sibylle Reinhardt, Schülermitverantwortung (SMV),
Geschichte und Ende einer Ideologie, Weinheim u.a. 1971;
Georg Auernheimer, Martin Doehlemann, Mitbestimmung in
der Schule, München 1971

2) Scheibe, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 6; vgl.
auch ProVGE 41, S. 451 ff. (S. 453)

3) Scheibe, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 7 f. m.N.

4) Scheibe, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 9 f. m.N.

5) Scheibe, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 12

6) Scheibe, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 10

7) Scheibe, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 12

chen vermocht, schon nicht zu Zeiten des Weimarer Staates¹⁾. Intensiver wirkte sich der Schülermitverantwortungsgedanke in den Landerziehungsheimen aus²⁾; in die Breite wirkte deren pädagogisches Beispiel kaum. Der Sozialist Wyneken z.B. bezog aus einer explizit politischen Entscheidung Stellung für die Selbstverwaltung der Schüler "um der Wahrheit willen" mit dem Mittel offener allgemeiner Diskussion³⁾; in der preußischen Schulgesetzgebung hinterließ dies Spuren. Von rechter Seite unterstellte Graf Pestalozza die Freiheit der Schüler der besseren Einsicht der Führer⁴⁾. Erst in jüngerer Zeit hat das Beispiel der Odenwaldschule exemplarisch gewirkt⁵⁾; eindrucksvoll ist ^{dort} vor allem die Wandlung der SMV-Organisationsform in den Jahren nach dem 2. Weltkrieg bei optimaler Beibehaltung der alten allgemeinen Lernziele⁶⁾.

In den öffentlichen Nachkriegsschulen wurde anknüpfend an die preußische Schulgesetzgebung von 1919 in allen Bundesländern die Schülermitverantwortung als Instrument der politischen Erziehung eingerichtet. Nach dem Kriege aber wollte man weder auf den rechten Pestalozza noch auf den linken Wyneken zurückgreifen⁷⁾; und so bezog man sich auf die "Klassiker" Kerschensteiner und Foerster⁸⁾, deren Vorstellungen von "Schü-

2) Scheibe, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 12; vgl. dazu Walter Schäfer (Hrsg.), Schülermitverantwortung in den deutschen Landerziehungsheimen, Stuttgart o.J.

1) Scheibe, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 17

3) S. Holtmann/Reinhardt, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 14 f. Zur ganzen linken Position in Weimarer Zeiten vgl. Siegfried Bernfeld, Die Schulgemeinde und ihre Klassenkampf Funktion, Neudruck Berlin 1968

4) Holtmann/Reinhardt, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 15 f.

5) Walter Schäfer, Wolfgang Edelstein, Gerold Becker, Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule, Frankfurt 1971

6) Vgl. dazu Wolfgang Edelstein, Eine Schulverfassung für den Wandel, Entwicklung einer Gesamtschule 1950-1970, in: Probleme der Schule, S. 22 ff.

7) Es ist sicher kein Zufall, wenn Werner Haugg, Komm. zum Schulordnungsgesetz Nordrhein-Westfalen, Wiesb.-Dortzheim, Düsseldorf, 1962, S. 15, alle preußischen Kultusminister von 1817-1933 als verdienstvolle Männer erwähnt, den Namen Wynekens jedoch gar nicht.

8) Vgl. Holtmann/Reinhardt, Schülermitverantw., a.a.O., S. 17

lerselbstregierung" jedoch kaum weitergehend waren als die des Preußischen OVG im Jahre 1902¹⁾. Hinzu kam der Einfluß der Besatzungsmächte²⁾ ("selfgovernment" in amerikanischen Schulen

sowie die Tatsache, daß der Unterricht in den Schulen ohne die Mithilfe der oft aus dem Kriege heimgekehrten älteren Schüler gar nicht funktioniert hätte (Beschaffung von Heizmaterial, Lehrbüchern etc.). Als Ziele der SMV stellten sich: Charaktererziehung des Einzelnen, Erziehung zur Gemeinschaft, politische Bildung³⁾.

Wichtig war es dabei den Reformern, die Tätigkeit der SMV dem Sinngehalt des Wortes anzupassen. Das Ergebnis war ein Streit über die Begriffe "Mitverwaltung" und "Verantwortung". Der Begriff "Schülervertretung" (SV) ist zwar bekannt, doch wird an ihm bemängelt, er mache nur über die Funktion, aber nicht über deren Sinn und Aufgabe eine Aussage⁴⁾. Das besagt schon alles. Man mag mit Perschel⁵⁾ den Begriff der "Schülermitverantwortung" für rechtlich schwammig halten, in beiden Bezeichnungen und in der Ablehnung des Begriffs "Schülervertretung" kommt zum Ausdruck, daß hier die Schüler eine gesellschaftliche Einrichtung "Schule" in ihren Rand- und Teilbereichen mitverwalten oder mitverantworten, deren Objekte sie in ihrer Gesamtheit selbst sind. Objekte solange, wie sie nicht über die Zielsetzung der Einrichtung mitentscheiden können⁶⁾. Es entsprach dem allgemeinen Stand der Pädagogik bis in die 60er Jahre, der SMV im Einzelfall vorzuschreiben, was sie zu tun hatte. So nennt Scheibe⁷⁾ als pädagogische Motive für die Einrichtung der SMV die Erzie-

1) ProVGE 41, S. 451 ff.

2) Vgl. Educational Cultural Relations Division der Militärregierung in Hessen, Demokratie als Grundlage der Schulreform, 1. Reihe Heft 1, Wiesbaden 1949

3) Krit. Holtmann/Reinhardt, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 19 ff.

4) Scheibe, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 25

5) Wolfgang Perschel, Die Rechtslage der Schülermitverwaltung, Neuwied-Berlin 1966, S. 19

6) Auernheim/Doehlemann, Mitbestimmung, a.a.O., S. 58

7) Scheibe, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 29 ff.

hungsfunktion der Schule; SMV sei im Prinzip eine Erziehungsform, trage die Merkmale der Selbsterziehung (wohlgemerkt nur Merkmale), und Sorge für "Zucht und Ordnung". So liegt in der Erziehung zur Selbständigkeit nach Scheibe nur ein "Motiv"¹⁾. Die Beiträge über die auxiliäre Funktion der SMV sind Legion²⁾. Karl Jaspers z.B. fand 1959, SMV dürfe sich nicht beziehen auf das, was dem Gehalte nach durch die Autorität der Überlieferung dem Lehrer gegeben sei; versage ein Lehrer, so sei es das Recht des freien Schülers, zu schweigen; Auflehnung sei stets ein revolutionärer Akt, der an sich nicht auf die Schule gehöre, sondern in das spätere politische Leben³⁾. Das politische Leben der SMV der Schule artete u.U. in hektische Betriebsamkeit und in Durchführung komplizierter Wahlverfahren aus und erschöpfte sich oft auch darin.

Untersuchungen im Jahre 1965 zufolge werteten beinahe alle Schüler (z.B. in einer Hannoveraner Untersuchung 88,3%) die SMV negativ; eine Schülervertretung als Interessenvertretung der Schüler jedoch bejahten 58 %⁵⁾. Das pädagogische Ende der SMV war gekommen, nur die Kultusverwaltungen hatten es noch nicht gemerkt.

b) SMV als Rechtsproblem

Die Übersicht über Rechtsdenkmäler aus der SMV-Nachkriegsgeschichte bei Hinrichs beginnt mit dem Einführungserlaß der Schülermitverwaltung in Niedersachsen vom September 1948⁶⁾. Im Erlaß beschreibt der Kultusminister, was sich schon in den

1) Scheibe, Schülermitverantw., a.a.O., S. 33 ff.

2) Vgl. nur die Bibliographie von Peter A. Döring und Sibylle Schneider, Der Schüler als Staatsbürger, Frankfurt 1970 und das Literaturverzeichn. bei Holtmann/Reinhardt, a.a.O., Schülermitverantwortung, S. 165 ff.

3) Jaspers-Zitate bei Holtmann/Reinhardt, a.a.O., Schülermitverantwortung, S. 35, 157 ff.

4) Vgl. Holtmann/Reinhardt, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 49

5) Vgl. Holtmann/Reinhardt, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 53

6) Nds. SchVBl. 1949, S. 50, abgedruckt bei Hinrichs, SMV, a.a.O., S. 57 ff.

Schulen eingespielt hatte, und spricht voller Entdeckerfreude von den praktischen Erfolgen der Schüler, die z.B. für Schulkameraden Arbeitsgemeinschaften einrichteten. Der Kultusminister möchte nicht "von oben her" die Schülermitverwaltung anordnen. So nennt er nur einen exemplarischen Aufgabenkatalog. Er betrifft die genannten Hilfsfunktionen, jene, die in der damaligen Notsituation wirklich wichtig waren. Auch heißt es u.a.: "Vertrauensschüler gewöhnen die Klasse an sinnvolle Selbstbeschäftigung bei Ausfall einer Lehrkraft."

Wenig später war die Not vorbei, die Zeit wichtiger Aufgaben für die SMV auch. Was SMV-Erlasse regelten, war eher ein didaktisches Sachproblem als ein material juristisches: so wie es Erlasse über die Benutzung bestimmter Schulbücher oder bestimmter Stoffpensen gab, die einseitig wieder als Verwaltungsvorschriften geändert werden konnten, war es rechtlich möglich, eingeräumte Positionen im Verordnungswege wieder zu nehmen¹⁾; so bedurften SMV-Veranstaltungen stets der Genehmigung und gewählte Schülervertreter der Bestätigung durch die Lehrer, sie konnten zum Rücktritt gezwungen werden, wenn der Schulleiter ihnen nicht mehr vertraute. In vielen Ländern gab es nicht einmal SMV-Richtlinien über Wahl und Absetzung²⁾. In einzelnen Ländern war die überörtliche Zusammenarbeit von Schülern sogar unerwünscht (NRW, Rheinland-Pfalz, Bayern³⁾); z.T. galt sie in der Literatur als gesetzeswidrig⁴⁾. Eine Ausnahme machte als erste Land 1965 nur Hessen⁵⁾.

Trotzdem bildete sich eine von Pädagogen getragene "Gesellschaft der Freunde der Schülermitverantwortung ev", die jährliche Bundestagungen durchführte. Ihr

1) Vgl. die Übersicht bei Perschel, Die Rechtslage der SMV, a.a.O., S. 24 ff.

2) Vgl. die Übersicht bei Perschel, Die Rechtslage der SMV, a.a.O., S. 26

3) Vgl. Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, S. 429; Perschel, Die Rechtslage der SMV, S. 33 ff.

4) Nachweise bei Perschel, Die Rechtslage der SMV, a.a.O.

5) Vgl. Perschel, Die Rechtslage der SMV, a.a.O., S. 26, S. 34

Zentralorgan hieß bezeichnenderweise "Wir machen mit (WMM)" - heute: "SV -Zeitschrift." Ihr gemäßigter Progressismus fand aber trotzdem nicht überall bei Kultusverwaltungen Anklang. Schülerzeitungen unterlagen verfassungswidrigerweise meist noch der Vorzensur¹⁾.

Einen gewissen Höhepunkt (wenn auch, wie wir nachher am Beispiel Rheinland-Pfalz sehen werden, keinen Schlußpunkt) erzielte diese Rechtsentwicklung mit dem KMK-Beschluß vom 3.19.1968 zur Schülermitverantwortung²⁾, er zeigt die gewonnene Positions- und Ratlosigkeit auf: So wird einerseits betont, daß die Schule ihre Aufgabe, auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten, nur erfüllen könne, wenn die Schüler ^{von}frühauf lernten, Rechte und Pflichten auszuüben, und wenn sie in eigener Verantwortung selbstgestellte Aufgaben durchführen könnten. Daher versteht man Schülermitverantwortung als Bestandteil der Demokratie. Auf der anderen Seite wird mitgeteilt, Inhalt und Formen der SMV ergäben sich aus dem Erziehungsauftrag der Schule. Und hier wird betont, daß sich in der Schule viele personale, soziale und kulturelle Zusammenhänge auswirkten, so daß aus Vereinfachung keine gültigen Folgerungen für die SMV abgeleitet werden könnten. Was besagt also eine Aussage, die Interessen von Schülern, Eltern und Lehrern stimmten in dem Ziel überein, daß die junge Generation durch Unterrichtung und Erziehung in die Lage versetzt werden müsse, ihren Platz im Erwachsenen-Leben auszufüllen? Was bedeutet der Hinweis darauf, daß die Schule weder eine konfliktlose Gemeinschaft noch ein Betrieb mit den spezifischen Konflikten des Arbeitslebens sei und was bedeutet konkret die Aspostrophierung eines partnerschaftlichen Verhaltens zwischen Lehrern und Schülern, wo dem Lehrer bescheinigt wird, eine besondere Stellung in der Schule einzunehmen, die sich aus den Faktoren Verantwortung, sachliche Überlegenheit und Lebenserfahrung zusammensetze, wenn auf der

1) Vgl. Wolfgang Perschel, RWS 1963, S. 225 ff.

2) v. Campenhausen-Lerche, Nr. 1226

anderen Seite in überschätzter Großzügigkeit vom Recht des Schülers gesprochen wird, angehört und ernstgenommen zu werden? Die hiermit verbundenen Interpretationsschwierigkeiten werden verstärkt dadurch, daß einerseits davon gesprochen wird, Konflikte als Begeiterscheinungen des schulischen Lebens dürften weder harmonisiert noch unterdrückt, sondern ~~müssen~~ fair und rational ausgetragen werden. Aber wie verträgt sich diese Aussage damit, daß der Schüler die sachliche Überlegenheit des Lehrers und dessen besondere Stellung im Unterrichts- und Erziehungsprozeß anzuerkennen habe? Ergeben sich nicht vielfach Konflikte daraus, daß Lehrer manchmal sachlich nicht überlegen sind und ihrer besonderen Verantwortung nicht gerecht werden? Ist Vertrauen nicht erst das Ergebnis von Erfahrung?

Weiteres ergibt sich aus dem Aufgabenkatalog des KMK-Beschlusses. Als erstes werden den Schülern selbstgewählte Aufgaben zugestanden, z.B. Veranstaltungen auch politischer Art, welche aber allen Schülern zugänglich sein müssen, und nicht den Zielsetzungen einzelner Gruppen dienen dürfen. Daneben werden Mitwirkungsrechte eingeräumt, die sich wie eh und je als Erfüllung untergeordneter, organisatorischer Hilfsdienste erweisen, z.B. die Ausgestaltung von Schulfeiern. Unter dem Aspekt "Vertretung von Schülerinteressen" werden Teilnahme an Lehrerkonferenzen, Unterstützung einzelner Schüler bei der Wahrnehmung von Rechten, Einsicht in Erlasse der Schulaufsichtsbehörden (!), Besprechungen über Schulfragen mit der Schulleitung und schließlich auch die Beteiligung der Schüler in "altersentsprechender Weise an Planung und Gestaltung des Unterrichts" verstanden. Doch was ist "altersentsprechend"? Ist es nicht vielmehr oft so, daß sich die mangelnde Mitbestimmungsfähigkeit daraus ergibt, daß der Schüler nicht an der Planung und Gestaltung des Unterrichts beteiligt wurde?

Im übrigen sieht der Erlaß die Arbeit der SV unter dem Gesichtspunkt der schulischen Ebene, vermeidet Hinweise auf überschulische Vertretungen und deren Kompetenzen. Angesichts dieses Beschlusses kann man nicht sagen, daß der korporative Status der Schüler als Rechtsstatus danach ein-

deutig definiert ist. Das rührt sicher nicht nur daher, daß der Status der Schüler abhängig ist vom Status der Schule als Institution, sondern auch daraus, daß die an der KMK beteiligten Kultusminister von keinen gemeinsamen Vorstellungen ausgegangen sind, einen Handlungskompromiß aber nicht schließen mochten. Inzwischen waren einige Kultusverwaltungen nicht untätig¹⁾. Sie bezweckten in der Regel "stärkere Beteiligung der Schüler an der Gestaltung des Schullebens"²⁾; die Wahl der Schüler bedurfte keiner Zustimmung der Lehrer oder des Schulleiters mehr, Abwahl durfte meist nur durch die Schüler erfolgen; der SMV wurde vermehrt sachliche Unterstützung (Räume, Verfügungsstunde etc.) gewährt. Bei der Kontrolle der SMV-Arbeit insb. durch den Schulleiter blieb es³⁾. Bei Strafen sollen die Schüler aus der Schülerschaft Bestand wählen dürfen. Insgesamt lassen sich diese letztgenannten Reformansätze auf die Formel bringen: Mitverantwortung ohne Mitbestimmung.

Die Angst mancher Lehrer, die "Schüler müßten an ihren Rechten ersticken"⁴⁾, war letal nur für die SMV-Idee.

1) Übersicht bei Hinrichs, SMV, a.a.O., S. 66 ff.

2) Vgl. exemplarisch die kritische Darstellung bei Ernst-Hinrich Hethy, RdJB 1970, S. 72 ff., betr. SMV-Erlasse in Schleswig-Holstein. Zur Grundsatzkritik der SMV Stefan Rabe, Über das notwendige Scheitern der SMV, in: Günter Amendt, u.a., Kinderkreuzzug oder Beginnt die Revolution in den Schulen? Reinbek 1968, S. 37 ff.; vgl. auch Ulf Preuß-Lausitz, 1969, S. 45 ff. (S. 56 f.). ders., Vorgänge H. 10 (1970), S. 354 ff. Zur Kritik der SMV siehe auch Theodor Wilhelm, Theorie der Schule, a.a.O., S. 461 f. die SMV sei fälschlicherweise von ihren Wegbereitern im Gelände der Willensbildung lokalisiert worden. Für Wilhelm lokalisiert sich Schüler selbstverwaltung völlig außerhalb der Organisation von Unterricht und Unterrichtspraxis. Ähnlich Josef Pitz-Paal, Mitteilungen des Philologenverbandes NRW (1968), S. 65 ff., S. 69 f. "Notwendigkeit der Selbstvertretung aus pädagogischer Zielsetzung der Schule, speziell der politischen Bildung". Gegen Wilhelm überzeugend Holtmann / Reinhardt, Schülermitverwaltung, a.a.O., S. 125 ff.

3) Vgl. Ziff. II G Bay. Entschließung über das Verhältnis Lehrer-Schüler-Eltern, Über die SMV und Schülerzeitungen an den Gymnasien vom 6.9.1968, KM AB1., S. 513 ff.

4) Ulrich Wangerin, in: Realschule 1968, S. 224 ff. (S. 229)

* Blätter für deutsche und internationale Politik

c) Politisierung der Schule und SV statt SMV

1966, dem Jahr, in dem Perschel die negative Rechtsbilanz der SMV publizierte, trug Carl-Ludwig Furck, Leiter des Pädagogischen Zentrums Berlin, sieben Thesen zur Demokratisierung der Schule vor, die mit Anlaß zu einer Neuorientierung des gesamten Schülerrechts werden sollten.¹⁾ Zusammengefaßt besagten sie, der SMV liege ein überholtes Harmoniemodell von Schule und Gesellschaft zugrunde, ihre Abschaffung würde an der Schule nichts ändern, sie wirke nicht; Mitbestimmungsrechte der Betroffenen (Eltern, Lehrer, Schüler) würden sich wechselseitig bedingen, setzten aber zuerst Demokratisierung voraus. Die Veränderung einzelner Faktoren der Schulinstitution (Lernformen, Ganztags-Gesamtschulen etc.) würde inhaltlich neue Chancen mit Ernstcharakter für die Schüler eröffnen; Teilhabe und Teilnahme seien Mittel zur Realisierung von Emanzipation. Im Verlauf dieses Jahres griff die Unruhe unter den Studenten auf die Oberschüler über; Anfang 1967 entstanden als Alternative zur SMV sog. unabhängige Schülergemeinschaften (USG)²⁾, z.T. waren sie angelehnt an den SDS; Juni 1967 wurde am Tag der Deutschen Einheit das Aktionszentrum Unabhängiger und Sozialistischer Schüler (AZUS) gegründet. Versuche, die Schule zu demokratisieren und zu politisieren, liefen eine Zeitlang in (Ober-)Schule und Hochschule parallel, fanden jedoch in den Schulen bereits 1969 meist ein rasches Ende.

Von der Diskussion um Schulrechtsreform ist die Debatte um die Hochschulreform nicht zu trennen. Die Forderung nach Politisierung und Demokratisierung hatte Wirkung, nahm aber einen anderen Verlauf als an den Hochschulen. Sie wurde von den Eltern und Lehrern aufgegriffen. In einem Fall (der schließlich zum Modellfall geriet) wurde ein Reformkonzept von Schülern und Lehrern erarbeitet und gemeinsam in die Tat umgesetzt: die Oberstufenreform der Helapaghenschule Buxtehude, der lange Jahre der Diskussion vorausgegangen

1) Vgl. die Nachweise bei Holtmann/Reinhardt, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 91 ff.

2) Zur Geschichte dieser Bewegung vgl. Holtmann/Reinhardt, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 101 ff.

waren¹⁾. Ansonsten blieb die Politisierung der Schüler in der Oberschule stecken²⁾; Versuche, die Hauptschule zu erreichen, gingen schief³⁾. (Punktuell wurde dort von der Seite der Erwachsenen aus gearbeitet, wo ehemalige linke Studenten der Universität entwachsen waren und nun als Eltern oder Lehrer politisch arbeiteten (Kinderläden⁴⁾, linke Lehrerverbände⁵⁾; sich hierbei jedoch rasch spalteten: in einen "linksliberalen" = "emanzipatorischen" = "radikaldemokratischen" Flügel (mit gelegentlich anarchistischen Tendenzen) ohne feste Organisationen⁶⁾ und in "proletarische", "sozialistische", "kommunistische" etc. Bewegungen mit Dutzenden

-
- 1) Vgl. Werner Böhnke, Bildung und Politik 1/1970, S. 5.
Vgl. insb. Johannes Güthling, Neue Obersufenreform, Wir machen mit (WMM) 1/1968, S. 3 f. Weitere Literatur zum Buxtehuder Modell bei Holtmann|Reinhardt, Schülermitverantwortung, a.a.O., Lit.-Verz. Nr. 9, 17, 113, 125;
Günter Schreiner, Die Deutsche Schule, Sept. 1971
 - 2) S. dazu Liberaler Studentenbund Deutschland (Hrsg.), Zurechtgebogen, geknickt - der deutsche Schüler, Bonn o.J. (1968); Günter Amendt u.a., Kinderkreuzzug oder Beginnt die Revolution in den Schulen? Reinbek 1968; Manfred Liebel/Franz Wellendorf, Schülerselbstbefreiung, Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion, Frankfurt 1969;
Hans Jürgen Haug, Hubert Maessen, Was wollen die Schüler? Politik im Klassenzimmer, Frankfurt und Hamburg 1969;
Karl-Walter Beise, Monika Hübner, Lutz v. Werder, Voraussetzungen und Möglichkeiten antikapitalistischen Schulkampfs, Erziehung und Klassenkampf, E. 1(1971), S. 51 ff.; diess., Revolution gegen die technokratische Schulreform. Voraussetzungen und Möglichkeiten antikapitalistischen Schulkampfs, Erziehung und Klassenkampf, H. 2 (1971), S. 6 ff.; Lutz von Werder, Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung, Ein Bericht aus der Praxis, Frankfurt und Hamburg 1972; Schulpolitische Aktion, Dokumentation: Die Berliner Schule im Spiegel radikaler Schriften - Flugblätter, Schülerzeitschriften und andere Veröffentlichungen - Juli-Oktober 1971
 - 3) Beise, Hübner, v. Werder, Erziehung und Klassenkampf 2 (1972), a.a.O., insb. S. 14 ff.
 - 4) Gerhard Bott (Hrsg.), Erziehung zum Ungehorsam, Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung, Frankfurt 1970; Hille Jan Breitenreicher u.a., Kinderl den, Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution? Reinbek 1971; Berliner Kinderläden, Antiautoritäre Erziehung und sozialistischer Kampf, Köln 1970, Sozialistische Projektarbeit im Berliner Schülerladen Rote Freiheit, Analysen, Protokolle, Dokumente, Frankfurt und Hamburg 1971

- 5) Vgl. Daniel Georg, Thesen zur Organisierung von Lehrern, Erziehern und Klassenkampf 2/1971, S. 38 ff. und den Informationsdienst des Sozialistischen Lehrerbundes (SLB), Offenbach 1970 ff.
- 6) Beispiele enthält die Sammlung von Heinz Grossmann (Hrsg) Bürgerinitiativen. Schritte zur Veränderung? Frankfurt und Hamburg 1971; Modellcharakter hat auch die Odenwaldschule; sie hat neben der Halephaghen-Schule mit ihrer Schulverfassung die Diskussion beeinflußt. Vgl. Walter Schäfer, Wolfgang Edelstein, Gerold Becker, Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule, a.a.O.

von politischen (leninistischen oder antileninistischen) Richtungen, die sich außerdem gegenseitig in revisionistische und nichtrevisionistische unterteilen¹⁾.

Nur allmählich und indirekt wurden die Lehrlinge (seit 1969 offiziell "Auszubildende"²⁾ genannt) von der Protestbewegung erfaßt; ihr Eingreifen in die Diskussion entsprang und entspringt jedoch vorzugsweise ihrem Arbeitnehmerstatus³⁾, da die weitaus überwiegende Arbeitszeit in den Ausbildungsstätten der Betriebe abgeleistet wird. Es entspricht durchaus der dem Grade der Abschwächung der Auswirkungen der Hochschuldebatte auf die betriebliche Ausbildung, wenn das neue Betriebsverfassungsgesetz die Rechtsstellung der Lehrlinge nur ganz geringfügig verbessert⁴⁾.

Anfangs wurde noch die Argumentation von der Hochschule mechanisch auf die Schule übertragen. So wurde z.B. vermeintlicher Progressismus mit Statuszugehörigkeit gekoppelt und auch hier ohne korrekte Nachprüfung 1969 gelegentlich dekretiert: "Die objektive Rolle des Lehrers als Agent kapitalistischer Sozialisation und seine Rolle in der bürgerlichen Erwerbsgesellschaft bringen ihn in einen massiven Interessengegensatz zu den sozialistischen Schülern⁵⁾". Doch bald sprach sich herum, daß sich die Probleme und damit die Klassenlage anders darstellen⁶⁾. Denn vom mangelnden Gestaltungsraum in der Schule fühlten sich Lehrer wie Eltern

1) Dazu Horst Heimann, Linke SPD und antirevisionistische Neue Linke, in: Norbert Gansel (Hrsg.), Überwindet den Kapitalismus oder Was wollen die Jungsozialisten? Reinbek 1971, S. 26 ff. sowie Lutz Dietze "Über Grundlagen und Entwicklungstendenzen unserer Linken, a.a.O., S. 38 ff

2) Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 14.8.1969 BGBl. I, S. 1112

3) Hans-Jürgen Haug, Hubert Maessen, Was wollen die Lehrlinge? Frankfurt und Hamburg 1971, Joachim Weiler, Rolf Freitag, Ausbildung statt Ausbeutung, Der Kampf der Essener Lehrlinge, Reinbek 1971; Adolf Brock, Lehrlingshandbuch, Darmstadt 1972, S. 136 ff.

4) Vgl. §§ 60 ff. BVG, Fassung vom 15.1.1972, BGBl. I, S. 13

5) SDS-info 11./12.5.1969, S. 8

6) Vgl. Liebel, in: Liebel-Wellendorf, a.a.O., S. 125 ff. (S. 134 ff.)

genau so unangenehm betroffen. Die Fernwirkungen dieser Schülerunruhe sind erheblich, wenn man den Zustand von vor 1968 bedenkt und beachtet, daß heute sogar der Bund Deutscher Pfadfinder¹⁾ ein Konzept zur sozialistischen Unterrichtsagitation und zur Kaderschulung entwickelt hat; der Verband kritischer Schüler Niedersachsen (der Jungen Union nahestehend)^{1a)} fordert ^{immerhin} eine Demokratisierung der Schule etwa analog dem hessischen Modell²⁾, und dieses hessische Modell, das hier nicht vorgestellt werden soll, ist zum großen Teil von hessischen Schülern mit beeinflußt worden³⁾. Denn die revolutionären Wogen glätteten sich seit 1970; was zum Teil scheinradikal formuliert wurde, hat sich nirgendwo durchgesetzt; gegenwärtig scheinen z.B. in Hessen jene Kräfte bestimmend, die in kritischem Engagement über die SV "Verdeutlichung der objektiven Mißstände", d.h. zunächst "Bewußtseinsschulung" treiben wollen⁴⁾. Dem folgt Engagement für "Ursachen-verändernde Reformen." Als ferne Zielprojektion ist eine gewerkschaftliche Interessenvertretung der Schüler angestrebt⁵⁾. Auf Landesebene werden mindestens die gleichen Mitbestimmungsrechte wie sie die Eltern haben verlangt. Vorerst gilt jedoch: "Wesentlicher Aufgabenbereich ist die Durchsetzung der Beteiligungsrechte der SV innerhalb der gesamten Reformarbeit der Schule (strukturelle Änderungen, curriculare Forschung, didaktische Fragen, Leistungsbewertungssystem). Didaktische Modelle und methodische Neuerungen können keinesfalls ohne umfassende Beteiligung der SV konzipiert werden".

-
- 1a) Laut Mitteilung von Volker Matthießen, Bundesvorstandsmitglied des Politischen Arbeitskreises Schulen
 - 2) Bund Deutscher Pfadfinder, Schülerreferat: Perspektiven einer sozialistischen Schülerarbeit, vervielf. Berlin 1972
 - 2) Verband kritischer Schüler, Landesverband Niedersachsen, Demokratisierung der Schulen, vervielf. Hannover 1971
 - 3) Vgl. hierzu Helmut Tschampa, Demokratisierung im Schulwesen, Frankfurt 1972, S. 10 ff.
 - 4) Wolfram Dette, Joachim Hoffmann, Perspektiven zur Funktion der Schülervertretung (SV), Referat zur Lehrerfortbildung in der Reinhardswaldschule am 18.12.1970, vervielf. vom Landesvorstand der hessischen SV, S. 2
 - 5) Dette/Hoffmann, Perspektiven zur SV, a.a.O., S. 5

Daneben ergeben sich stufenmäßig Schwerpunktprogramme. Anzumerken ist, daß dieses Arbeitspapier von der Lage in Hessen ausgeht und sich daher auf die nächsten Schritte der dort zu leistenden konkreten Arbeit bezieht. Da es hier in dieser Abhandlung darum geht, Zielprojektionen für ein demokratisches Schulverfassungsmodell zu gewinnen, können wir über den dort niedergelegten Ansatz hinausgehend einige Folgerungen ziehen, die der Einübung von Demokratie dienlich wären.

2. Folgerungen

a) Solidarrechte und Selbstbestimmung

Wenn Aufgabe der Schule ist, über die Konkretisierung der allgemeinen Lernziele Demokratie (Hilfsbereitschaft, Verantwortungsbewußtsein etc.) einzuüben (curricularer Ansatz), dann werden Solidarrechte der Schüler pädagogisch notwendig und rechtserheblich, damit sie lernen, über die Gemeinschaft der Schüler das Mitwirkungsrecht auszuüben. Es ist dabei pädagogisch und rechtlich nicht zu verantworten, Schülervertreter auf anderem Weg als der Abwahl durch Schüler von Ämtern zu befreien. Das macht zusätzlich erforderlich, Selbstbestimmungs- und Selbstverwaltungsrechte einzuräumen, in denen die Schüler eigenständig Unterrichtsprojekte und andere selbstgestellte Aufgaben durchführen. Das macht aber auch notwendig, die Bildung von Schülergruppen nicht einem Genehmigungsvorbehalt zu unterwerfen.

b) Schülervertretung und Schulorganisation

Daneben muß aber auch den Schülern die Möglichkeit gegeben werden, auf ihre soziale Umwelt gestaltend einzuwirken; diese Ansprüche entwickeln sich mit wachsendem Alter und beziehen sich auf jede Ebene schulischer Organisation. Nach der Erfahrung erschöpfen sich die Interessen der Grundschüler und der Schüler der Eingangs- bzw. Förderstufe im erweiterten Bezugsfeld ihrer Klasse bzw. Stufe; in der Sekundarstufe 1 wird gegen Ende auch das Interesse an allgemeinen Schulbelangen deutlich; in der Sekundarstufe II ist von seiner Vorhandensein auszugehen. Es ist denkbar, Mischwege der Betä-

tigung zu öffnen (z.B. über den curricularen Ansatz im Wege von Beteiligungsrechten an Fach- und Planungskonferenzen).

c) Autonomie

Damit Schüler materiellrechtlich schulischen Gestaltungsraum zur Entscheidung erhalten können, bedarf die Schule ein Status, der ihr jene Rechte gibt, an denen sie Schüler partizipieren lassen kann¹⁾. **inzwischen** gibt es vielfach bereits teilrechtsfähige Anstalten mit funktional-demokratischer Innenverfassung²⁾ - etwa in Hessen³⁾; so daß die Frage der Schulautonomie kein Problem ist, das am Konflikt "Anstalt versus Körperschaft" scheitern müßte.

d) Konsequenzen für die einzelnen Schulstufen

aa.) Primarstufe

Das hessische SV-Paper erwähnt als Aufgabe der Primarstufe die Einleitung elementarer sozialer Erkenntnisvorgänge: Konflikte, Konfliktlösung⁴⁾. Dazu kommt: Ermunterung, erste Probleme in eigener Aktivität zu lösen; unterstützend dazu sollen "gruppendynamisch geprägte Unterrichtsformen" treten. Dies ist insgesamt etwas dürftig. Je jünger das Kind ist, desto schutzloser ist es der Schule, dem Lehrer, den Unterrichtsinhalten ausgeliefert. Um so wichtiger wird hier das Eingehen auf den Schüler, um ihn im Sinn der Lernziele von Hentigs Haltungen und Denkweisen einüben zu lassen. Dies muß Einfluß haben auf den schulischen Kontext, in dem Unterricht erteilt wird.

Das bedeutet die Heraufstufung der Grundschule als wichtige integrierte Gesamtschule unserer Tage, mit allen finanziellen Konsequenzen. Das bedeutet die totale Reform der Grundschu-

1) Vgl. Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 97 ff.

2) Vgl. Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 19 f., S. 281 u. u.

3) Näheres s.u., S. 255

4) Dette/Hoffmann, Perspektiven zur SV, a.a.O., S. 3

le¹⁾ kleinste Schülerfrequenzen pro Lehrer, Abschaffung der Jahrgangsklassen und Zensuren, vor allem: Entrümpelung des Grundschulcurriculums, keine Hausaufgaben, intensive Lehrer-Eltern-Zusammenarbeit. Das bedeutet vor allem: Lehrern und Schülern Zeit lassen, in Experimenten sich zu üben, das Lernen zu entdecken, Solidarität, Hilfsbereitschaft und Kooperation zu üben. Es bedeutet natürlich auch, die Kinder zu begaben, von den allgemeinen Lernzielen ausgehend, sich selbst Aufgaben zu stellen. Um der Gefahr einer einseitigen Indoktrination der Kinder zu begegnen, wäre es sinnvoll, hier die Eltern mit in den Aufbau der Curriculumplanung einzubeziehen - und erst recht die Kinder. Informations- und Anhörrechte und umfassende Beratungsrechte müssen immer vorhanden sein. Soweit noch Noten verwendet werden, wäre z.B. auch Notendiskussion und Notenkritik möglich und wünschenswert. Weitere Teilhaberechte insb. Mitbestimmungsrechte werden nur ausnahmsweise verweigert werden können: und zwar im Bereich des Minimalstandards. Für den anderen Bereich wäre es wohl vom Unterrichtsziel her zwecklos, wenn etwa der Lehrer oder die Lehrerin darauf bestünde, mit den Kindern Hinterhöfe in Arbeitervierteln und die Gärten in den Villen der Reichen zu besichtigen, wenn die Mehrzahl der Kinder lieber malen möchte. Man sage nicht, daß die Mitbestimmung der Grundschulkinder nicht möglich sei, daß "die Kleinen zu überfordert" seien²⁾. Auch R. und A. Tausch³⁾ stellen fest: "Bei klarer Strukturierung der Arbeitssituation und Festlegung der Arbeitsziele von Unterrichtsstunden können die Schüler ihre Tätigkeit weitgehend selbst bestimmen."

1) Vgl. Erwin Schwartz, Die Grundschule, Funktion und Reform, Braunschweig 1969; Arbeitskreis Grundschule e.V. (Hrsg.), Notstand der Grundschule und Wege zu seiner Überwindung, Analysen-Interpretationen-Initiativen, Frankfurt 1971; Luc Jochimsen, Hinterhöfe der Nation. Die deutsche Grundschulmisere, Reinbek 1971

2) Vgl. Michael Hubermann, Reflections on Democratization of Secondary and Higher Education, Hrsg. UNESCO, Paris 1970 S. 17

3) R. und A. Tausch, Erziehungspsychologie, a.a.O., S. 256, zit bei Auernheimer-Doehleemann, Mitbestimmung, a.a.O., S. 132

bb) Sekundarstufe I

Das hessische SV-Paper¹⁾ sieht hier umfassende Mitwirkungsrechte. Ausgehend von Unterrichtsmethoden und Unterrichtsinhalten soll gelernt werden, auf Probleme außerhalb des Klassenraums einzuwirken. D.h. hier sind Kooperation und Kommunikation auch durch eigene Veranstaltungen einzuüben, wobei die Gefahr einer gewissen Institutionalisierung der SV gesehen wird. Dem ist soweit zuzustimmen. Zunehmend an Gewicht erhält aber doch die Beteiligung an der Unterrichtsplanung²⁾. Hier können jene Talente zum Tragen kommen die sonst, aus Scheu vor "politischer" Aktivität, Mandate ihrer Mitschüler nicht annehmen würden³⁾.

Übrigens ist es angebracht, die politische Zurückhaltung der Lehrer bei der Definition von konkreten Lernzielen mit zunehmender Reife der Schüler zu lockern.

cc) Sekundarstufe II

Obwohl gerade in der Oberstufe infolge der avancierten Mündigkeit der Schüler die weitestgehende Mitbestimmung zu treten ist, wundert, wie wenig konkrete Modelle bislang hier zu ausgearbeitet worden sind⁴⁾; an curricularen Modellen zu Oberstufenreform hat es keinen Mangel. Am radikalsten geht wohl das Bielefelder Oberstufenkolleg⁵⁾ vor, das sich als Curriculumwerkstatt versteht und das Verhältnis von Allgemeinbildung und Spezialisierung behandelt. Es ist gewissermaßen eine Arbeitsanleitung, erarbeitet von Lehrern, und muß sich erst in praxi erproben.

Das hessische SV-Paper strebt in diesem Bereich die qualifizierte Mitbestimmung an⁶⁾, auch, um einem einseitig-berufs-

8

1) Dette/Hoffmann, Perspektiven zur SV, a.a.O., S. 3

2) Auernheimer-Doehlemaun, Mitbestimmung, a.a.O.

3) Vgl. Auernheimer-Doehlemaun, Mitbestimmung, a.a.O., S. 132 f., m.N.

4) Vgl. die Übersicht bei Holtmann/Reinhardt, Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 151 ff. und Auernheimer-Doehlemaun, Mitbestimmung, a.a.O., S. 133 ff. (S. 140 ff.) und Tschapa, Demokratisierung, a.a.O., S. 44 m.N.

5) H.v.Hentig, u.a., Das Bielefelder Oberstufenkolleg, Stuttgart 1971, vgl. auch Herbert Knepper, Krit. Bildung, Zur Theorie einer integrierten Kollegstufe, München 1971

6) Dette/Hoffmann, Perspektiven zur SV, a.a.O.

bezogenen Unterricht zu begegnen (was besonders für die Berufsschule gilt). Weiter werden genannt: eigenständige politische Bildungsarbeit und Öffentlichkeitsarbeit; der Schüler- rat soll sich als Organ für politische Meinungsgruppen innerhalb der Schülerschaft verstehen. Auf weitere Aspekte der SV-Arbeit oberhalb der Schulebene wird noch einzugehen sein.

Das "Modell einer demokratischen Schulverfassung"¹⁾ beteiligt Oberstufenschüler an der Schulexekutive, bei der Schulleiterwahl, am Schlichtungsausschuß. Entsprechendes gilt von Fachkonferenzen und Sonderausschüssen. Dafür sind Schüler an der Lehrerkonferenz nicht beteiligt.

dd) Überlokale und überregionale Vertretung

Auf überschulischer und überregionaler Ebene stellt sich die Notwendigkeit von Informationsweitergabe²⁾. Dazu gehören Schriftliche Informationen, informelle Zusammenkünfte, Seminare für Klassen-, Stufen- und Schulsprecher und praxisbezogene Diskussionen mit "interessierten Gruppen" sowie die Öffentlichkeitsarbeit³⁾.

Der zweite Aufgabenkreis bezieht sich auf Repräsentation gegenüber Stadtverwaltung, kommunalen Fraktionen und Schulbehörden; außerdem möchte sich die SV an Kreisvermittlungsausschüssen beteiligen, um einzelne Schulen im Konflikt mit dem Träger zu unterstützen⁴⁾.

Entsprechendes gilt für die Landesebene; hier erstreckt sich die Kontaktnahme auch auf die SVen anderer Bundesländer; eine

1) a.a.O., S. 48 ff.

2) Dette/Hoffmann, SV-Paper, a.a.O., S. 4

3) Dette/Hoffmann, SV-Paper, a.a.O., S. 5

4) Dette/Hoffmann, SV-Paper, a.a.O., S. 4

entsprechend dem Elternmitbestimmungsrecht ausgestaltetes Zustimmungsrecht im Bereich der gesamten Reformarbeit (strukturelle Änderungen, curriculare Forschung, Didaktik, Leistungsbewertungssystem) wird angestrebt¹⁾.

Diese Vorschläge sind sinnvoll, doch wird man bedenken müssen, daß ein paritätisches Gremium auf Landesebene gegenüber dem Kultusminister vermutlich ein weniger schwerfälliges Instrument wäre als drei getrennte Zustimmungssorgane von Eltern, Schüler und Lehrern mit jeweiligen Vetobefugnissen.

Wir wollen als erstes nun prüfen, was bei den hier skizzierten Teilhaberechten für Schüler eigentlich für den Lehrerstatus noch übrig geblieben ist.

IV. Lehrerstatus und Schulzweck

1. Die Rollenproblematik

a) Einleitung

Was über die Aufgaben der Pädagogik an dieser Stelle zu beachten wäre, ist oben im entsprechenden Kapitel über den Schülerstatus schon gesagt worden, braucht hier folglich nicht wiederholt zu werden.

Die Frage nach dem Lehrerstatus vom Schulzweck aus zu beurteilen, legt nahe, zunächst den organisationssoziologischen Aspekt näher zu untersuchen, bevor der Lehrerstatus entsprechend seiner Aufgabe (bzw. seinem Selbstverständnis und dessen Fremdeinschätzung) näher zu bestimmen ist. Während nun

1) Dette/Hoffmann, SV-Paper, a.a.O., S. 5

letzterem Bereich eine Fülle von Literatur vorliegt¹⁾, fehlt sie in Deutschland, im Gegensatz zur amerikanischen Schulsoziologie, im ersten Bereich weitestgehend²⁾.

Man kann diesen Umstand damit erklären, daß, solange Schule dem klassischen Modell organisationssoziologisch zu entsprechen hatte, eine Spezialuntersuchung sinnlos war.

- 1) (Auswahl) Bereits genannt sind: Theodor W. Adorno, Neue Sammlung 1965, S. 485 ff.; Peter Fürstenau, Neue Sammlung 1967, S. 511 ff.; Theodor Wilhelm, Theorie der Schule, a.a.O.; Gotthart Wunberg, Autorität, a.a.O.; Helga und Friedrich Thomas, Funktionale Veränderungen der Schule und ihre Bedeutung für den Lehrer, a.a.O.; Josef Pitz-Paál, Mitt. des Philologenverbandes NRW 1968, S. 65 ff.; Roland Reichwein, Neue Sammlung 1967, S. 20 ff.; Antonius Holtmann, Schulorganisation und politische Bildung, ein Beitrag zur Diskussion um die SMV, a.a.O.; Arno Combe, Kritik der Lehrerrolle, a.a.O.; Keller/Neumann, Kritische Erziehung, a.a.O.; außerdem seien genannt: Janpeter Kob, Die Rollenproblematik des Lehrerberufs, in: Soziologie der Schule, a.a.O., S. 19 ff.; Wolfgang Scheibe, RdJ 1965, S. 197 ff.; Hartmut v. Hentig, Die Schule im Regelkreis, Stuttgart 1965; Wolfgang Schulz, Soziologische Beiträge zum Lehren und Lernen in der Schule, in: Schulz-Thomas, Schulorganisation und Unterricht, Heidelberg 1967, S. 51 ff.; Reinhard und Anne-Marie Tausch, Erziehungspsychologie, a.a.O., insb. S. 62 ff.; Robert Ulshöfer, Die Pädagogik des Ansporns und das dialektische Prinzip der Provokation. Die innere Schulreform und ihr Zusammenhang mit der Neugestaltung des Verhältnisses von Gymnasium und Gesellschaft, in: Robert Ulshöfer, Karlheinz Rebel, Gymnasium und Sozialwissenschaften, Heidelberg 1968, S. 51 ff.; Karlheinz Rebel, Autoritätsstrukturen und Autoritätskrisen in Vergangenheit und Gegenwart, ebenda, S. 112 ff.; Horst Rumpf, Die Misere der höheren Schule, Neuwied-Berlin 1966; ders., Päd. Freiheit und päd. Scheinfreiheit in der Schule, Neue Sammlung 1966, S. 362 ff.; ders. Der Unterrichtsbeamte. Die aktuellen Diskrepanzen zwischen Lehrerrolle und Lehreraufgabe, Frankfurter Hefte 1969, S. 429 ff.; ders., Die Teilhabe des Schülers und Lehrers in der Schule, in: Karl Heinz Stahl (Hrsg.), Die Teilhabe, Das Nürnberger Gespräch 1969, Freiburg 1970, S. 145 ff.; ders., Lehrer- oder Unterrichtsbeamter, in: Fragen der Freiheit H. 85 (1970), S. 3 ff.; Hanns-Walter Bender, Die Realschule 1969, S. 269 ff.; Gerwin Schefer, Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrates, Frankfurt 1969, S. 40 ff.; Hans Thiersch, Lehrerverhalten und kognitive Lernleistung, in BR -4-, S. 482 ff.; Johann Dieckmann und Paul Lorenz, Die Deutsche Schule 1969, S. 27 ff.; Alvons Diemer,

Forts .

Erziehung und Klassenkampf Nr. 5/6 1972, S. 4 ff.;
weitere Nachweise bei Stock, Päd. Freiheit, a.a.O.,
S. 216, Fn. 53

- 2) Peter Fürstenau, Neue Sammlung, 1967, S. 511 ff.; ders.,
Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, Das Argu-
ment 1964, S. 65 ff.; enthalten auch in: Zur Theorie der
Schule, a.a.O., S. 9 ff.; Helga Thomas, Allgemeinbil-
dendes Schulwesen: Soziologische Aspekte der Schule als Or-
ganisation, in: Schulz-Thomas, Schulorganisation und
Unterricht, a.a.O., S. 9 ff.; Franz Wellendorf, Formen
der Kooperation von Lehrern in der Schule, in: Zur
Theorie der Schule, S. 91 ff.; Jürgen Feldhoff, RaJB
1970, S. 289 ff., m.w.N.

Es bedurfte dann lediglich gewisser administrativer Handreichungen für den neuberufenen Lehrer oder Schulleiter¹⁾. Doch sind andere Zeugnisse im deutschen Schrifttum nicht weniger typisch; sie zeigen deutlich, daß die Krise, in die der Lehrerberuf bei uns geraten ist, ihre psychische Dimension hat²⁾.

b) Problemaufdeckung durch organisationssoziologische Analyse

Jürgen Feldhoff³⁾ sieht die heutige schulische Ordnungsstruktur im wesentlichen durch vier Merkmale gekennzeichnet: durch arbeitsteilige Funktionsgliederung in Lehr-, Lern- und Verwaltungsaufgaben, welche den Inhabern spezifische Positionen zuweise; durch den Amtscharakter der Lehr- und Verwaltungsrollen; durch die hierarchische Ordnung der Ämter mit gesetzlich definierter und begrenzter Amtsvollmacht, formellem Entscheidungsmodus und vorgezeichneter Kommunikationslinie; und schließlich durch die Regelmäßigkeit der Handlungsvollzüge, die durch spezifische Ziel- und Durchführungsbestimmungen dienstlicher Maßnahmen der willkürlichen Amtsausübung Grenzen setze. Diese Formalisierung umfaßt mit einer soziologischen Definition daher nicht die Schule als Ganzes, aber doch eben weite Bereiche.

Die Mitgliedschaft in der Schule sei durch externe Bedingungen vorgeprägt⁴⁾; sie werde aber in der Schule durch bestimmte Erwartungen an die Mitgliedsrolle formalisiert, die sich auf Anerkennung von Organisationszweck und Struktur bezögen oder ausgeschlössen (weil die Organisation nur über eine geringe Toleranz verfüge). D.h. wer sich nicht rollenkonform verhalte, gerate in Widerspruch zur Organisation und werde zur Anpassung gezwungen. Andererseits bie-

1) Vgl. exemplarisch: Hermann Weimer, Schulzucht, Leipzig 1919; Franz Dornhoff, u.a. (Hrsg.), Die Amtsführung des Lehrers, Sammlung von Vorschriften für Lehrer und Schulleiter, Düsseldorf 1967

2) Man kann hier mindestens eine verbreitete Neurose-Anfälligkeit unter Lehrern feststellen. Vgl. Alexander u. Margarete Mitscherlich, Die Unfähigkeit zu trauern, München 1968, S. 153 f.

3) RdJB 1970, S. 289 (S. 292)

4) Feldhoff, RdJB 1970, S. 292

te die Rolle auch gewissen Schutz vor sachlich unangemessene Zumutungen¹⁾ z.B. durch Schüler. Das Dilemma des Lehrers bestehe darin, daß er im Prozeß der Rollenerziehung des Kindes seine eigene formale Rolle zur Disposition stellen müsse, um einen Anknüpfungspunkt für seine erzieherische Einflußnahme zu gewinnen und zugleich die Formalstruktur schulischer Interaktion ins Spiel zu bringen habe, um die Schüler auf den Umgang mit formalen Verhaltenserwartungen, mit generalisierten Normen, mit Rollen und Rollensystemen vorzubereiten.

Früher sei in den Erziehungsinstitutionen der traditionellen Gesellschaft ihre Unveränderlichkeit durch die fraglose, d.h. traditionale Geltung generalisierter Bedeutungsinhalte gesichert gewesen. Heute sei die Schule infolge der Mitgliederfluktuation, der raschen Veränderung schulischer Zielsetzung im schnellen sozialen Wandel auf "Ultrastabilität" angewiesen. Diese Funktion werde durch die Schule als formaler Organisation auf der Basis generalisierter Verhaltenserwartungen übernommen; sie immunisiere damit gegen Enttäuschungen durch Einzelfälle, würde als solche geglaubt, für wertvoll gehalten und respektiert. Die formale Geltung der Schülerrolle erlaube es dem Lehrer, Personen mit ganz unterschiedlichem Status (Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene) auf die gleiche formalisierte Rollenerwartung hin anzusprechen. Daran orientiert würden faktische Verhaltensspielräume eröffnet, die der Persönlichkeit und der Situation ihr Recht ließen. Allerdings widerspräche dieser Chance die Trägheit des Apparates. Auch werde eine Routinisierung der Erziehungs- und Ausbildungsleistung erzwungen, weil die "Abnehmer", z.B. wirtschaftliche Unternehmungen und weiterführende Bildungseinrichtungen "sich auf regelhaften Verlauf und Mindestqualifikationen beim Schulabschluß der Schulbildung verlassen" müßten. Die generelle Teilnahmemotivation der Betroffenen werde dadurch beeinflußt.

So wirft er der pädagogischen Ideologie Institutionsblindheit vor²⁾, weil sie übersehe, daß unabhängig von und vor a

1) Feldhoff, RdJB 1970, S. 293, auch für das Folgende.

2) Feldhoff, RdJB 1970, S. 296

ler intentionalen Erziehung durch den Lehrer funktionale Erziehungseinflüsse auf die Schüler durch die Organisation der Schule selbst statthaben können. Die Schule als kusto-dial-formale Organisation mit edukativer Zielsetzung könne mit Argumenten wie "verwaltete Schule" nicht wirkungsvoll kritisiert werden, denn die idealistisch erstrebte Erziehungs-idylle einer unbürokratischen Erziehungsschule verschlä-ere bloß den Blick auf den hierarchischen Aufbau des Schulsystems, führe letztlich zu überhöhten Erwartungen, deren Widerspruch mit der Realität durch Unsicherheit, Ag-gressivität und Resignation quitti-ert werde¹⁾. So gesehen, könne das Unvermögen des Lehrers, in seinem Erziehungs-shan-deln die formale Organisation als Entlastung von Problemen zu begreifen, auch eine faktische Minderung der pädagogi-schen Autonomie bedeuten²⁾. Feldhoff meint damit, ein Leh-er, der sich nicht bewußt sei, daß er den Zwängen der Hier-archie unwillkürlich und aus Bequemlichkeit nachgibt, täu-sche sich über die Bandbreite seiner pädagogisch autonomen Möglichkeiten, gebe sich mit etwas zufrieden, was seiner Angepaßtheit entspreche und orientiere sich nicht an jenen Bereichen der pädagogischen Autonomie, die im Apparat zu realisieren sind oder um deren Realisierung gekämp-ft werden muß. Kritischen Lehrern ist dieses Problem wohl^{mehr} oder minder klar bewußt.

Es ist noch häufig zu beobachten, daß Lehrer, und nicht die schlechtesten, das Schüler-Lehrer-Verhältnis als zwischen-menschliches Verhältnis auffassen und daher von ihrem Beruf menschlich betroffen sind in des Wortes doppelter Bedeutung³⁾. Und gewiß ist wahr, daß überspannte Erwartungen zur Enttäu-schung führen. Mit dem einsichtigen Verzicht auf Wünsche lebt es sich bequemer, und es ist ein Hohn, in diesem Zusammen-

1) Feldhoff, RdJB 1970, S. 295 ff.

2) Feldhoff, RdJB 1970, S. 296

3) Z.B. beklagen Wunberg, Autorität, a.a.O., S. 15 und Für-stenau (Das Argument 1964, S. 65 ff.) die Entpersönli-chung durch Amtsautorität; ähnlich Thomas Ellwein, Das Argument 1964, S. 209 ff. (S. 231)

hang von "pädagogischer Freiheit" zu sprechen. Und es wäre an der Zeit, den Gedanken in schulische Wirklichkeit umzusetzen, daß die Schüler nicht nur um der jeweiligen Abnehmer "der schulischen Endprodukte" willen zur Schule gehen, um es vorsichtig auszudrücken. Eine Schule, die sich als Organisation versteht, die ihren "Dienst an ihren eigenen Mitgliedern" erfüllt¹⁾, damit die Abnehmer bestens bedient werden, geht doch wohl an wesentlichen Merkmalen der Schule als demokratischer Ausbildungs- und Erziehungsstätte vorbei. Feldhoffs Analyse kritisiert ein herrschendes technologisches Verständnis von zu bewältigendem Curriculum, und die Lehrer dieses Organisationsmodells wären leicht und optimal durch Fernseh-Lehrer und Computer zu ersetzen, deren pädagogische Freiheit jener Feldhoffschen Realdefinition genau entspricht.

Rollenprobleme treten stets dort nicht auf, wo Rolleneinstellung und Status einander entsprechen; der Betroffene empfindet über seine Mitgliedschaft in der Gemeinschaft Befriedigung. Rollenkonflikte entstehen dort, wo sie die Organisation z.B. in der Form der Hierarchie überhaupt nicht vorsieht, gleichwohl aber die Organisationsziele andere Kommunikations- und Entscheidungsformen als die hierarchisch zu realisierenden erfüllen soll oder muß. Rollenkonflikte können auftreten, wenn der Betroffene nicht auf die objektiven Bedingungen seiner Rolle hinreichend vorbereitet ist. Rollenkonflikte können aber auch da auftreten, wo die Aufgabe der Organisation objektiv auf sie angelegt ist, wie in der Schule, und sich die Lehrer daher von den Schülern verunsichert fühlen bzw. von der Öffentlichkeit mißachtet. Feldhoffs Darstellung belegt gründlich, in welche Einbahnstraße bei uns Schulreform zu geraten droht, wenn die Reform nicht vorsieht, daß die Betroffenen selbst die Möglichkeit erhalten, mit der organisatorischen Einübung von Demokratie experimentieren und umgehen zu lernen. Ein Lehrer, der dies Instrument zu handhaben weiß, wird sich demokra-

1) So Feldhoff, RdJB 1970, S. 295

tisch verhalten und als Demokrat wohlfühlen können, so wie sich heute nur jene Lehrer in der Schule wohlfühlen, die von deren hierarischer Struktur befriedigt sind oder sie zu übersehen gelernt haben.

Eine nähere Analyse von Kritik und Selbstkritik des Lehrers müßte daher mit dem spezifischen Ziel erstellt werden, jene Hauptmerkmale aufzufinden, welche bei der derzeitigen Statusdefinition des Lehrers entscheidend sind und deren Änderung unabdingbar ist, wenn man jene Voraussetzungen schaffen will, die zur Hervorbringung einer reformbereiten Lehrerschaft unabdingbar sind. Unter diesem Aspekt soll die Rollenkritik noch einmal vertieft aufgenommen werden.

c) Zur Kritik und und Selbstkritik des Lehrers

Kritik am Lehrerverhalten wurde bereits oben geübt; allgemein scheint anerkannt zu sein, daß autoritäres Lehrerverhalten - auch der Anfänger¹⁾ - überwiegt²⁾; es findet weitgehend Verständnis. Mit der Pflicht zur Leistungskontrolle sei der Lehrer zur Herrschaft verurteilt³⁾ und der Pflicht, in der Klasse Ruhe und Ordnung zu bewahren⁴⁾, (obwohl die Kinder aus entwicklungspsychologischen Gründen dem kaum genügen können)⁵⁾. Autoritäres Gebaren sei systembedingt und beruhe nicht auf bösem Willen (aber u.U. auf spezieller Rollenerwartung⁶⁾), mit der Folge, daß unter Lehrern autoritäre Werte jahrzehntelang tradiert würden⁷⁾. Auch zwingen Autoritätsangst, Unsicherheit und Kritik durch die Schüler den

1) Vgl. Ulf Preuß Lausitz, Blätter für deutsche und internationale Politik 1969, S. 50 m.N.

2) Reichwein, Neue Sammlung 1967, S. 20 ff.; Schulz, in: Schulz-Thomas, a.a.O., S. 84 m.w.N.; Reinhard u. Anne-Marie Tausch, Erziehungspsychologie, a.a.O., S. 62 f.; S. 94; Th. Wilhelm, Theorie der Schule, a.a.O., S. 440 ff. (S. 441); Heinrich Kupffer, Die Deutsche Schule 1968, S. 719 ff. (S. 726); ders., Die Deutsche Schule 1969, S. 197 ff.; Schefer, Gymnasiallehrer, a.a.O., S. 179 f.

3) Kupffer, Die Deutsche Schule 1968, S. 726

4) Wellendorff, Formen der Kooperation, a.a.O., S. 95

5) Vgl. Reichwein, Neue Sammlung 1967, S. 28

6) Schefer (für Gymnasiallehrer), a.a.O., S. 35 ff.

7) Schefer, Gymnasiallehrer, a.a.O., S. 179 f.

Lehrer in eine permanente Legitimitätskrise, die ihn verleite, zu sachlich nicht zu rechtfertigenden Mitteln zu greifen¹⁾. Heckel beklagt einen bedauerlichen Mangel an Zivilcourage²⁾, ebenso wie Ängstlichkeit und Unselbständigkeit³⁾. Ulshöfer⁴⁾ konstatiert Unsicherheit gegenüber^{den} Schüler und Resignation gegenüber der Schulverwaltung; Gerwin Schefer⁵⁾ spricht von "Ranküne-Haltung" gegenüber Bürokratie und Verwaltung. Hartmut von Hentig⁶⁾ stellt eine Flucht in Besoldungsrechtsfragen fest. Bei einer so auffälligen Fluchtbewegung vor den Schwierigkeiten des Berufs ließe sich Mitscherlich⁷⁾ zitieren: "Man zieht seine Libido aus Bereichen ab, in denen man sich nicht mehr zurechtzufinden vermag". Der Lehrer, der außerhalb der typischen Lebensbedingungen unserer Zeit (Mobilität, Risiko, Erfindungszwang, Aufstieg, Teamarbeit) befindlich ist, hat Macht, aber sie wird ihm verübelt, weil sie die wirkliche Macht nur parodiert - so Adorno⁸⁾. Und er konstatiert auch eine Infantilisierung⁹⁾ des Lehrers, die sich in seinem Verhalten ausdrücke, in Kneifen, Querulieren, Schelten und dergleichen¹⁰⁾ und in seiner ängstlichen Verteidigung des überkommenen schulischen Lebensraumes gegen die böse Welt da draußen¹¹⁾, die ihn, insb. als Gymnasiallehrer¹²⁾ mit Reformen weiter zu deklassieren droht¹³⁾.

1) Vgl. Reichwein, Neue Sammlung 1967, S. 31, 32

2) Heckel, Schulrecht und Schulpolitik, a.a.O., S. 209

3) Hans Heckel, DÖV 1968, S. 371 ff.

4) Ulshöfer, Gymnasium und Sozialwissenschaften, a.a.O., S. 56 f.

5) Schefer, Gymnasiallehrer, a.a.O., S. 180

6) Neue Sammlung 1965, S. 520

7) Die Unfähigkeit zu trauern, a.a.O., S. 354

8) v. Hentig, Neue Sammlung 1965, S. 513; ders., Schule im Regelkreis, a.a.O., S. 65; ähnlich Adorno, Neue Sammlung 1965, S. 490

9) Vgl. Ernst Karl Nipkow, Beruf u. Person d. Lehrers, in: Betzen-Nipkow: Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, a.a.O., S. 128, m.w.N.

10) Adorno, Neue Sammlung 1965, S. 493, 495

11) Adorno, Neue Sammlung 1965, S. 493

12) Kob, Rollenproblematik, a.a.O., S. 103, spricht von der "berufsspezifischen Empfindlichkeit" der Gymnasiallehrer Schelsky, Anpassung, a.a.O., S. 107, vom "Klassenkampf der Lehrer"

13) Vgl. Schefer, Gymnasiallehrer, a.a.O.; Scheibe, RdJ 1965, S. 119

Nach seiner eigenen Einschätzung ist der Lehrer zunächst Fachmann¹⁾; aber er fühlt sich nicht entsprechend ausgebildet²⁾ und das zu Recht. Sein Sozialprestige als Lehrer empfindet er als gering; und fast scheint es, als rächten sich die in der Schule geduckten Schüler durch spätere Mißachtung.

Eine Stabilisierung seines Selbstbewußtseins und dadurch Normalisierung seines Verhaltens könnte in gruppendynamischen Beziehungen zu Mitlehrern gefunden werden, aber diese Relationen sind vielfältig belastet: er ist mangelhaft vorbereitet auf Kooperation³⁾, denn er erfüllt seine Aufgabe im wesentlichen in isolierten Bereichen der Schulstuben⁴⁾. "Das Abschieben professioneller und weitgehend auch informeller Kontakte in marginale Bereiche der Berufsarbeit des Lehrers und seine Isolierung von den Kollegen während seiner Aktivitäten in der Klasse bedeutet im bestehenden Schulsystem einerseits einen Schutz vor "inkompetenten" Eingriffen und hat andererseits Konsequenzen für die Arbeit des Lehrers"⁵⁾. Einerseits bedeutet die Erfüllung der von Spezialisten gemachten Lehrpläne eine Quelle der Überforderung und Frustration⁶⁾, andererseits ermöglicht es den isolierten Lehrern, ein höchst unterschiedliches Leistungsniveau an der gleichen Schule zu halten. Das gestattet einen gewissen individuellen Lehrstil, der vom emanzipatorischen team-work nach der Art Hartmut von Hentigs bis zum sachfremden Lehrermonolog z.B. über Kriegserlebnisse⁷⁾ den die Schüler anhören müssen, reicht. Außerdem leidet damit ihr Realismus bei der Einschätzung von Schülern und ihren Leistungen wie auch der Selbsteinschätzung.

1) Vgl. Kob, Rollenproblematik, a.a.O.; Pitz-Paal, Mitt. des Philologenverbandes NRW 1968, S. 67

2) S. Hans Thiersch, Lehrerverhalten und kognitive Lernleistung, in: BR -4-, a.a.O., S. 482 ff. (S. 487 ff.)

3) Vgl. Reichwein, Neue Sammlung 1967, S. 27

4) Vgl. Wellendorf, Kooperation, a.a.O., S. 93

5) Vgl. Wellendorf, Kooperation, a.a.O., S. 94

6) Wellendorf, Kooperation, a.a.O., S. 97

Zum weiteren empfindet der Lehrer, insb. der Gymnasiallehrer den mit der Beamtenstellung verbundenen Status als mit der Autorität des Staates gesunken¹⁾; die aus seinem Beamtentum rührenden Pflichten (Gehorsam, Verschwiegenheit etc.) als drückend²⁾. Horst Rumpf, starken Worten nicht abhold, spricht vom "zermürbenden Terror der Schulaufsicht"³⁾; die geringen Aufstiegschancen des Lehrers werden als entmutigend⁴⁾ empfunden.

Das gilt wohl zu Recht für progressive Lehramtskandidaten, denen der beamtenrechtliche Charakter der Lehrertätigkeit bislang fremd war und deren Elan gebrochen wird, wenn sie nicht riskieren wollen, aus dem Beamtenverhältnis entlassen zu werden⁵⁾. "Hier handelt es sich um die durch die äußeren Arbeitsbedingungen konditionierte Anpassung und Unterwerfung des Lehrers unter ein bestimmtes soziales System und seine sozialen Zwänge. Damit wird zugleich die Notwendigkeit der Autorität anerkannt"⁶⁾.

Nur wenige Lehrer empfinden ihren Status anders: Prestigewert hat in seinen eigenen Augen der Schulleiter⁷⁾, er ist der Chef, der bei Konflikten mit Lehrern nach dem Muster "divide et impera" vorgehen kann⁸⁾.

Adorno⁹⁾ findet es bezeichnend, daß im Verhältnis zum Lehrer der Universitätsprofessor so hoch ästiniert werde, der von der Aura der Freiheit der Wissenschaft umgeben sei. Doch Adorno verschätzt sich ebenso wie der Lehrer selbst. Ihr Ansehen in der Gesellschaft ist keineswegs gering¹⁰⁾.

1) Ulshöfer, in: Gymnasium und Sozialwissenschaften, a.a.O. S. 58

2) Vgl. auch Reichwein, Neue Sammlung 1965, S. 27; vgl. Rumpf, Frankfurter Hefte 1969, S. 429 ff.

3) Rumpf, Die Misere der höheren Schule, a.a.O., S. 27

4) Holtmann, Politische Bildung, a.a.O., S. 9

5) Vgl. Adorno, Neue Sammlung 1965, S. 497, Reichwein, Neue Sammlung 1967, S. 25 f.

6) Reichwein, a.a.O.

7) Vgl. Rebel, a.a.O., in: Gymn. u. Soz.wissenschaften, a.a.O., S. 126, S. 120; Ulshöfer, ebenda, S. 45 ff. (147 S. auch Dieckmann-Lorenz, Die Deutsche Schule 1969, S. 34 ff. (S. 37) m.w.N.

8) Reichwein, Neue Sammlung 1967, S. 27; vgl. auch allgem. Bernhard Bank, ZBR 1960, S. 305 f.

9) Neue Sammlung 1965, S. 488

10) Vgl. Dieckmann-Lorenz, Die Deutsche Schule 1969, S. 27 ff.

Gestört aber ist das Verhältnis manches Lehrers zur Gesellschaft, wobei offenbar bei Lehrern mit nichtuniversitärer Ausbildung erheblich positivere Einstellungen vorhanden sind¹⁾ als bei Studienräten, die sich nach ihrem Selbstverständnis sogar eher als Wissenschaftler denn als Pädagogen sehen²⁾. Die Weinerlichkeit ihrer Selbstbemitleidung enthüllt sicherlich Züge des Unfertigen³⁾, darin hat Adorno recht. Dieses ganze Bündel redseliger und entschuldigender Kritik bietet aber Anlaß, pädagogische Freiheit als Forderung des Berufsstandes wie des einzelnen Lehrers auch unter dem Aspekt der Emanzipation zu sehen. Das heißt, wir werden überlegen müssen, ob er nicht "sich mündig lehren müsse", und daher in seinem Status eines Zuwachses an Freiheit bedürfe, einer Freiheit freilich, die sich nicht gegen die Schüler richten darf (weshalb, wurde oben beschrieben). Denn wenn man von den vielen subjektiven Klagen, von denen hier wirklich nur ein kleiner Ausschnitt geboten wurde, jene herausucht, die objektiv berechtigt sind, dann ergeben sich namentlich zwei Aspekte: ein pädagogisch-psychologischer und ein juristisch-pädagogischer. Der Juristisch-pädagogische liegt in der Konfliktsituation, in die der Erzieher gerät, wenn er als Beamter weisungsgebunden ist⁴⁾, aber mit Amtsauctorität eine Erziehungsaufgabe zu erfüllen hat, in welcher er mit zunehmender Mündigkeit der Schüler sich auf seine pädagogische wie juristische Auctorität immer weniger berufen kann, falls er seinen Erziehungsauftrag verwirklichen will⁵⁾. Auch hier gilt, was G.W. Müller⁶⁾ für

1) S. Kob, Rollenproblematik a.a.O., S. 103, 105

2) S. Schefer, Gymnasiallehrer, a.a.O.

3) Ulshöfer, in: Gymn. u. Soz.wissenschaften, a.a.O., der als Schulleiter sein "Prinzip des Ansporns" auch auf die Lehrer überträgt, vgl. S. 67, 70 ff.

4) Vgl. Helga Thomas, in: Schulz-Thomas, Schulorganisation, S. 13; s. auch A. Diemer, Erziehung u. Klassenkampf J. 5/6 (1972), S. 4 ff.

5) V-gl. Pitz-Paol, Mitt. Des Philologenverbandes NRW, 1965 S. 67 f.; Thiersch, in: BR -4-, a.a.O., S. 485; Heinrich Roth, Einführung zu: BR -4- S. 17 ff. (S. 60)

6) WPB 1968, S.516

den Schüler formulierte: "Ich kann mich nicht für etwas verantwortlich fühlen, was ich nicht verändern darf." Der zweite Aspekt liegt in dem, was Weissenrieder¹⁾ noch ohne Arg so ausdrückte: "Sein hoher Beruf wirklicher Menschenbildung verlangt vom Lehrer, daß er als Ausbildner Kenntnisse vermittele, aber zugleich auch, daß er als Erzieher geistiges Leben erwecke. Um bestimmte nützliche Kenntnisse zu vermitteln, genügt ein bestimmtes Wissen. Zur Weckung geistigen Lebens aber muß der Lehrer einen Überschuß an Lebensenergien seines moralischen Selbst, seine eigenen Persönlichkeit haben." So wirkt bei ihm der Lehrer als sittliche Persönlichkeit, durch persönliches Ergriffen-sein" leuchtet er der Werterkenntnis des Schülers voran²⁾". (Bei soviel Selbstentäußerung billigt Weissenrieder ihm in ebensolchem Maß das Recht auf Schutz und Sicherstellung seiner eigenen Persönlichkeit zu.) Wir können ohne Mühe entsprechende und ähnliche Formulierungen bei allen Pädagogen bis in unsere Tage finden (man lese nur die 1964 von Bollnow verfaßten Kapitel in seinem schönen Buch "Die pädagogische Atmosphäre", wo er unter dem Gesichtspunkt "Perspektive des Erziehers" folgende Kriterien aufzählt³⁾): "Das Vertrauen zum Kind, die erzieherische Liebe, Erwartungen des Erziehers, Geduld, Hoffnung, Heiterkeit, Humor, Güte", Eigenschaften, die beim Umgang mit Kindern unter dem Diktat des Lehrplans, in überfüllten Klassen, unter dem Druck der Rollenkonflikte und dem Zwang nachzuweisen, daß

1) Schulhoheit, a.a.O., S. 147 f.

2) Weissenrieder, Schulhoheit, a.a.O., S. 148 m.N.

3) Bollnow, Päd. Atmosphäre, a.a.O., S. 44 ff.

der Lehrer ein "erfolgreicher" Lehrer ist¹⁾, entweder verloren gehen oder gar nicht erst zum Tragen kommen. Entscheidend aber ist wohl, daß diese schönen Merkmale und Eigenschaften, die dem Pädagogen zugewiesen werden, völlig unspezifisch sind (darauf hat Karl Ernst Nipkow aufmerksam gemacht²⁾), denn sie können genau so gut leicht verändert von einer Krankenschwester oder von einem Arzt oder von einer Gemeindehelferin oder einem Pfarrer gefordert werden. Der Berufsberatung ist mit solcher ethischen Stilisierung wenig gedient und erst recht findet der Lehrer die Probleme, die seine eigene Person im Erziehungs- und Unterrichtsvorgang betreffen, nicht wieder. Dennoch sind jene, die in der "Professionalisierung des Lehrers zugleich seine Profanisierung" erblicken, nicht ausgestorben. Die Emanzipationspädagogik versucht, durch Betonung der rationalen Argumente im Schüler-Lehrer-Bezug Realität und Anspruch einander anzunähern und durch entsprechende Ausbildung besser zu qualifizieren.

So scheint die neuere Diskussion von zwei, synchron bzw. sich überschneidenden, laufenden Tendenzen beherrscht: die einen, die in der hohen Ethisierung des Lehrers durch Reformpädagogik nichts auszusetzen haben, und sie unter dem Gewand kritischer Emanzipationspädagogik weiterbetreiben³⁾; die anderen, die mittels Professionalisierung den Lehrer möglichst dahin begaben wollen, daß er mit geminderter Leistungserwartung als Experte für Erziehung größere Erfolgserlebnisse

1) Zur überhöhten Ethisierung auch Karl Ernst Nipkow, Beruf und Person des Lehrers, in: Betzen-Nipkow, a.a.O., S. 113 ff. (S. 117 ff.) sowie Erwin Schwartz, Gutachten zur Funktion und Reform der Grundschule, hrsg. v. Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt 1969, vervielfältigt, S. 226 ff., m.w.N.

3) Vgl. Hildegard Hamm-Brücher, Gesamtschule, Schule der Demokratie, a.a.O., S. 25

2) Nipkow, Beruf und Person des Lehrers, a.a.O., S. 119

bei geringem persönlichen Engagement erzielen kann. Eine Schulreform aber, die im wesentlichen nur auf jenen neuen Qualitäten aufgebaut ist, die die neuen Lernziele von den Lehrern fordern, kann nicht reüssieren; sie setzt voraus, was sie erst mühsam einüben soll: ein "Ort ständiger kritischer Reflexionen und Lernprozesse" zu sein, ein Feld "kritischer kreativer Erneuerung, Optimierung und Entdeckung (Erfindung) der Lernprozesse, die eine Gesellschaft nötig hat"¹⁾. Die bruske Durchsetzung reformerischer Maßnahmen würde die Lehrer erneut überfordern, statt zu befreien. (Das heißt nicht, daß man nicht klar sagen sollte, wohin die Reform gehen soll und welcher Zeitraum dafür gegeben wird, um erste Veränderungen zu erreichen.)

d) Zum Autonomiegedanken

Unbeschadet der Möglichkeiten, die sich dem Lehrer bei der konkreten Ausfüllung abstrakter Lernziele bieten und die er nur in einer relativen Autonomie erfüllen kann, läßt sich auch die Förderung nach relativer Autonomie der Schule nur zusammen mit der Sicherstellung ihrer demokratischen Strukturen erheben. Für Lehrer hätte das Konsequenzen²⁾: (Prinzip der Kollegialität, team-work, Arbeitsteilung, Kontrolle und Fortbildung der Teammitglieder, wissenschaftliche Forschung). Das Erfordernis schulischer Autonomie ist von der Pädagogik selbst stets mit gesehen worden. So ist vor etwa 100 Jahre von Dörpfeld an der Schule ihre demokratische Organisation kritisiert und die Forderung nach Selfgovernment erhoben worden³⁾. Sein zweiter Einwand zielt

1) Roth, Schule als optimale Organisation von Lernprozessen, a.a.O., S. 58, zit. bei Hoffmann, Die Deutsche Schule 1971, S. 232; vgl. Erich Frister, Zur Funktion des Lehrers in der heutigen Gesellschaft, in: Dohnanyi, Die Schulen der Nation, a.a.O., S. 340 ff. (S. 345)

2) Vgl. Wellendorf, Formen der Kooperation, a.a.O.; Holtmann und Hübner, in: Gesamtschule, Schule der Demokratie, a.a.O., S. 35 ff. bzw. S. 43 ff., m.w.N.

3) Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform (1869), Bad Heilbrunn 1961, S. 8 ff.

gegen die Isolierung des Lehrers; die erforderliche Einheitlichkeit von Schularbeit, Schulleben und Schulverwaltung - insb. ihre Finanzierung, sei nicht ausreichend gesichert¹⁾. Einerseits sei der Lehrerstand von der Mitberatung in Schulanangelegenheiten ausgeschlossen²⁾, zum zweiten würde die Schulaufsicht nicht aus der Reihe der Lehrer gewählt³⁾. Auch kritisiert er die Zweiteilung des Bildungswesens mit Deutlichkeit⁴⁾; und besonders hebt er die mangelnde Mitwirkungsmöglichkeit der Lehrer auf allen Stufen der Schulverwaltung hervor⁵⁾. Sein Ziel ist "Emanzipation der Schule"⁶⁾. Eduard Spranger⁷⁾ hat es in Weimarer Zeit unternommen, den pädagogischen wie juristischen Werdegang des Schulwesens zu analysieren; aus beidem zieht er den Schluß einer relativen Autonomie als Schulreform⁸⁾. In der Weimarer Zeit waren erste Demokratisierungstendenzen im öffentlichen Schulwesen, insb. aber in den Landschulheimen zum Tragen gekommen⁹⁾, aber ohne durchschlagenden Erfolg. Wie Stock¹⁰⁾ nachweist, wird der Gedanke von der relativen Autonomie der Persönlichkeit in der Entwicklung umgesetzt: "Der schülerrechtliche Anspruch auf herrschaftsfreie Bildung als neuer schultheoretischer Orientierungspunkt und bestimmendes Konstruktionselement, umgesetzt in lehrerrechtliche Postula-

1) Dörfeld, Grundgebrenchen, a.a.O., S. 15 ff.

2) Dörfeld, Grundgebrenchen, a.a.O., S. 25

3) Dörfeld, Grundgebrenchen, a.a.O., S. 25 f.

4) Dörfeld, Grundgebrenchen, a.a.O., S. 28 ff.

5) Dörfeld, Grundgebrenchen, a.a.O., S. 68 ff.

6) Dörfeld, Grundgebrenchen, a.a.O., S. 77 ff.

7) Eduard Spranger, Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik (1927), Bad Heilbrunn 1963, a.a.O.

8) Spranger, Schulverfassungslehre, a.a.O., S. 52, mit Verweis auf einen früheren Beitrag zur Reichsschulkonferenz

9) Martin Stock, Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 105 ff.

10) Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 111 ff.

te¹⁾; von diesem fiduziarischen Ansatz ging man auch nach 1945 aus²⁾; ein erster schulverfassungsrechtlicher Ansatz schlug sich in einem Vorschlag der CDU NRW nieder³⁾. Der Konfessionsschulstreit brach - wie wir gesehen haben, diese Entwicklung ab⁴⁾. Sie wurde literarisch wäteregeführt⁵⁾, und erfuhr Aktualität in Zusammenhang mit der antiautoritären Bewegung und der neueren Bildungsplanung⁶⁾. Hier stößt sich die Realisierung an der relativen Starrheit des Beamtenrechts.

2. Der beamtenrechtlich-pädagogisch-verfassungsrechtliche Ansatz bei Stock und seine erste Kritik

Stock vollzieht ihn mit Arnold Köttgen im Verhältnis von Treue und "Sachlichkeit" unter Einbezug der Wertaporie⁷⁾. Köttgens "sittliche Autonomie der Sachgebiete" hat die Rollenproblematik des Lehrers, der "ein echtes Amt hat und nicht wechselnden Solidarinteressen dient" als exemplarisch für die eines jeden Beamten aufgefaßt⁸⁾, dessen Sachlichkeit ein verwaltungsmäßiges Spezifikum darstelle⁹⁾. Stock legt dar, daß dies nie realisiert worden sei¹⁰⁾. Die Gehorsamspflicht führe auch zu einer - de lege ferenda diskutierten - Sprengung der beamtenrechtlichen Trennung von "Status- und Folgerecht"¹¹⁾. (Weil der Schulzweck nur gene-

1) Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 131

2) Pädagogische Freiheit (Stock), a.a.O., S. 133 m.w.N.

3) Vgl. Ernst v. Hippel, DÖV 1950, S. 604; w.N. bei Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 135

4) Vgl. auch Stock, Päd.Freiheit, a.a.O., S. 134

5) Vgl. Stein, JZ 1957, S. 17

6) Vgl. auch Stock, a.a.O., Päd. Freiheit, S. 143 ff. m.w.

7) a.a.O., S. 222 ff.

8) Stock, a.a.O., S. S. 224 m.N. auch bei den folgenden Zitierungen

9) Stock, a.a.O., S. 225 f.

10) Stock, a.a.O., S. 226 ff.

11) Stock, a.a.O., S. 228

ralklauselartig bestimmt ist und die Status-Folge-Abgrenzungen insoweit leerlaufen.) Versuche, die Treueklausel in Verbindung mit der pluralistischen Staatsidee auf einen Nenner zu bringen, müßten scheitern, denn auch "außerhalb des Schulrechts stellt sich ein Problem öffentlicher Leitbildfreiheit"¹⁾. Schließlich schreitet Stock den Weg von der "Gehorsamspflicht zur sachlichen Unabhängigkeit"²⁾ "als Kategorie des allgemeinen Beamtenrechts"³⁾, deren Bezugsrahmen im Dunkeln bleibe⁴⁾ und die Gefahr enthalte, daß unter dem Mantel der verwaltungsspezifischen Sachlichkeit für einen rechtsfreien Raum administrativer Eigenverantwortung gekämpft werde⁵⁾. Das Bekenntnis der Lehrer zur "freiheitlich-demokratischen Grundordnung" könne im Lichte der schulrechtlichen Generalklausel und der davon abhängigen pädagogischen Freiheit nur die Loyalität zur offenen Schulverfassung sein⁶⁾. Der Lehrer "bekenne" sich zur Mündigkeit des Schülers, was ihn hindere, über die immanenten rechtlichen Verhaltensbedingungen der Expertentätigkeit hinweg "konfessionelles, Subjektives, "Privates" in die Amtsführung einzubringen⁷⁾. So erstarkt pädagogische Freiheit zur fachlichen Weisungsfreiheit⁸⁾ in begrenztem Rahmen, deren institutionelle Garantie im Verfassungsrecht zu suchen wäre⁹⁾.

1) Stock, a.a.O., S. 229

2) a.a.O., S. 230 ff.

3) Stock, a.a.O., S. 233

4) a.a.O., S. 233

5) a.a.O., S. 233 ff.

6) a.a.O., S. 235

7) a.a.O., S. 235 f.

8) S. 245, S. 247

9) a.a.O., S. 247

Auf die Ebene der Schuladministration ^{bezogen} bedeutet das, diese Schule vor Emanzipationshindernissen "abzuschotten"¹⁾ (Prinzip interdependenter Kontrolle²⁾). Aus dem Bereich der Eigenverantwortung der Schule hätten rein politische und lediglich technische, unter dem Gesichtspunkt des Zieltatbestandes belanglose Streitigkeiten auszuschneiden³⁾, wobei das, was in Selbstverwaltung übergehen muß, nicht zu knapp bemessen sein darf⁴⁾. Noch größere Abgrenzungsschwierigkeiten hat er zum Nur-Politischen⁵⁾ hin; und als Ersatzlösung hält er die gegenwärtige Konstruktion parat, welche bei aller inneren Labilität dem Schülerinteresse immer noch besser entsprechen würde als der Wegfall der Staatsfunktion⁶⁾. Die von Stock gewonnene Sachlichkeit des Lehrers, die ihm gegenüber dem Staat mit einem gewissen pädagogischen Freiheitsrecht ausstattet, veranlaßt ihn, dieses Freiheitsrecht als Bestandteil des Lehreramts unter verfassungsrechtlichen Gesichtspunkten in seiner Wirkung gegenüber den Schülern zu untersuchen⁷⁾; da das Lehreramts nicht nur durch die eigene Subjektivität als Inbegriff seiner pädagogisch erheblichen Menschen- und Bürgerrechte als möglicher Störfaktor nach Maßgabe der ratio paedagogica mediatisiert werde, ergebe sich umgekehrt auch, daß auch beteiligte Dritte die Erreichung des Schulzwecks infrage stellen könnten, wo dem Lehrer pädagogische Freiheit garantiert sei. Daher plädiert er für eine Ebene pädagogischer Repräsentation, die sich von poli-

1) a.a.O., S. 237 ff.

2) a.a.O., S. 238

3) a.a.O., S. 239

4) a.a.O., S. 240

5) a.a.O., S. 239

6) a.a.O., S. 241

7) Stock, a.a.O., S. 249 ff.

tischer Repräsentation dadurch unterscheidet, daß sie nicht zweckuniversal, sondern zweckrational ist. Ihr Zweck ist der Schutz der Bildungsfreiheit des Schülers¹⁾. Vom fiduziari-schen Ansatz des Lehrerrechts wird der Lehrer gleichsam zum Repräsentanten des Schülers bzw. verfaßter Schülerschaften²⁾. Der Lehrer repräsentiert nicht die Staatsidee als ganze, sondern nur die pädagogische Staatsidee³⁾. Damit gerät Lehrerrecht in analoge Nähe zum Hochschullehrerrecht⁴⁾; die Schulverfassung wird denkbar in teilrechtsfähiger Ausgestaltung bzw. als Quasikörperschaft⁵⁾. Der Unterschied zwischen Hochschule und Schule ist nicht grundsätzlich; "Wissenschaftsfreiheit und pädagogische Freiheit bedingen und stützen sich gegenseitig und dienen gestuft gemeinsam der Fortpflanzung von "Aufklärung" in die Systeme"⁶⁾. Freilich ist die Gefahr gegeben, daß eine Universität, die sich nicht selbst nach ihren Voraussetzungen und Zielsetzungen hinterfragt, und sich ihrer politischen Erheblichkeit unbewußt bleibt, unversehens unter die Staatsaufsicht wie die des Art. 7 Abs. 1 GG in seiner älteren Auslegung zurückfallen kann⁷⁾. (Wohin fällt dann vergleichsweise eine Schule, die wie die heutige sich allgemein kaum nach emanzipatorischen oder pädagogischen Kriterien ausrichtet?) Auf der anderen Seite dient Wissenschaft (wie auch die Justiz)⁸⁾ als Rationalitätsreserve für den Schulauftrag⁹⁾.

1) Stock, a.a.O., s. S. 265

2) Stock, a.a.O., S. 265 f.

3) Stock, a.a.O., S. 267

4) Stock, a.a.O., S. 269 ff.

5) Stock, a.a.O., S. 282

6) Stock, a.a.O., S. 299 m.N.

7) Stock, a.a.O., S. 293

8) Stock, a.a.O., S. 284 ff.

9) Stock, a.a.O., S. 287 ff. (S. 295 ff.)

Damit sind wenigstens die allerwichtigsten Grundzüge der emanzipatorischen Schulverfassung Stocks referiert. Allerdings scheint doch notwendig, einige Akzente anders zu setzen. Das Verhältnis von Gehorsampflicht und sachlicher Unabhängigkeit des Lehrers erscheint dahin aufgelöst, daß beides zu seinem pädagogischen Mandat führt. Es wird erkaufte mit der - später relativierten - Verpflichtung zur objektiven Amtsführung. Überall bringt er pädagogisch Eingengesetzliches ins Spiel, das vom Politischen her abzugrenzen schwer fällt, obwohl Schule als Ganzes sicher politisch erheblich ist¹⁾.

Mit der von Stock ausgearbeiteten Unterscheidung von Schüler und Lehrer (ersterer hat kein Amt) verbindet sich ein treuhänderischer Begriff von pädagogischer Freiheit; der Lehrer wird zum Repräsentanten nicht nur der pädagogischen

Staatsidee, sondern auch des Schülers. Hermeneutisch ist das sicher, aber kritisch? Als Beherrscher der "ratio paedagogica"²⁾ steht er in der Gefahr, Schöpfer einer faktisch rechtsfreien Verwaltungssphäre zu werden, die u.U. mit den Mitteln öffentlicher Kontrolle schwierig durchschaut werden kann, wenn die Kontrolleure - in diesem Fall Schüler, Eltern, Schulträger, Schulaufsicht und Dritte³⁾ - aus resignativen Motiven oder sonst unaufmerksam sind. Das Ergebnis ist eine falsche Konfliktlosigkeit. Stocks System setzt voraus, daß die Betroffenen wie die Allgemeinheit jene Vigilanz aufbrächten, zu der man sie erst motivieren müßte, damit sich pädagogische Freiheit unter permanenter kritischer Observation vollzöge. Die von ihm geforderte Ebene zweckrationaler pädagogischer Repräsentation, die das

1) Vgl. auch Stock, AöR Bd. 96, S. 421 f.

2) Stock, AöR Bd. 96, S. 415 ff.

3) Stock, AöR Bd. 96, S. 417

Pädagogenrecht absichern hilft, kann unter der Hand zum pädagogischen Beherrschungsrecht entarten, das den Schülern mühsam erreichte Rechtspositionen - Rechtspositionen, die sie wohlgerne auch der pädagogischen Intention verdanken, die aber nur als Rechtspositionen von pädagogischem Wert sind - leerlaufen läßt, nur weil es "Störfaktoren" abzuweisen gilt. Die Pädagogik "vom Kinde her" müßte eigentlich Konsequenzen nicht nur für die Struktur der Schule, sondern auch für die Paritäten haben¹⁾. Damit käme nämlich doch gegen Stock - mindestens z.T. - auch das (insoweit von Stock mit gebilligte) Argument von Kollatz zum Tragen, es entspreche den Grundsätzen unseres Staatswesens nicht, Kinder zwangsweise einem Lehrer unterzuordnen, der seinerseits in einer selbstbestimmten, staatlicher Schulaufsicht nur sehr bedingt unterworfenen pädagogischen Freiheit unterrichte²⁾. Letztlich könnte die Gefahr eintreten, daß der Schüler vor Gericht klagen muß, um sich vor den fiduziarischen Zumutungen eines pädagogischen Freiheitsrechts in Sicherheit zu bringen.

So kann Stock mit Recht die Wissenschaftsfreiheit analog für die schulische Lehrtätigkeit mit heranziehen, wobei er im Grunde offen läßt, ob sie nun aus Art. 5 Abs. 3 GG oder einer noch zu setzenden Grundnorm sui generis bzw. einer Grundnorm, welche Schul- und Hochschulwesen gemeinsam umfaßt, hervorzutreiben wäre³⁾. Und er kann es auch in Einklang mit jener Literatur, die aus Art. 7 Abs. 1 keine Hinderungsklausel für eine de lege ferenda zu verwirklichende

1) Vgl. aber Stock, RdJB 1972, S. 234

2) Kollatz, DÖV 1970, S. 595

3) Vgl. Stock, Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 295 ff.; ders., AöR Bd. 96, S. 421

schulische Autonomie entnimmt¹⁾. Er hätte dabei nicht einmal den Weg des Analogieschlusses zu gehen brauchen, wenn er nicht die Notwendigkeit gesehen hätte, die Kinder vor dem Lehrer zu schützen. Nach herrschender Auffassung besagt der in Art. 7 Abs. 1 GG gebrauchte Aufsichtsbegriff lediglich, daß nach dem Willen des Grundgesetzes zwar rechtlich in die staatliche Einflußsphäre einzugliedern ist, aber über den Umfang des staatlichen Einflusses keine abschließende Bestimmung getroffen werden sollte²⁾. Wenn Stock mehrfach auf das Modell einer demokratischen Schulverfassung verweist³⁾, unterschätzt er offensichtlich deren partizipatorischen Elemente (wir werden bei der Behandlung dieses Problems Stocks Argumentation wieder aufgreifen).

3. Pädagogisches Freiheitsrecht mit Verfassungsrang?

a) Zum Diskussionsstand der Wissenschaftsfreiheit an der Hochschule

Der Standpunkt einer verbreiteten Lehre zum pädagogischen Freiheitsrecht wurde oben⁴⁾ referiert; danach schließt die in Art. 7 Abs. 1 postulierte Schulaufsicht Rechte aus Art. 5 Abs. 3⁵⁾ aus. Bezeichnend für das juristische Interesse am Lehrerrecht ist, daß die inzwischen rechtlich eingetretene pädagogische Sonderrechtsordnung vielfach unbemerkt geblieben ist, insb. durch Herausbildung des Konferenzrechts⁶⁾ (Baden-Württemberg enthält dazu allerdings nur die oben skizzierten Ansätze).

1) Vgl. Maunz, in: Maunz-Dürig-Herzog, a.a.O., Art. 7 Rdn. 18 ff. (Rdn. 20)

2) Maunz, a.a.O., Art. 7 Rdn. 20 m.N.

3) Z.B. Päd. Freiheit, a.a.O., S. 282

4) S. 82 ff.

5) So auch Gerhard Hahn, Die höhere Schule, H. 6 (1972), S. 127 ff., insb. gegen Stock; Oppermann, Kulturverwaltungsrecht, a.a.O., S. 261; vgl. statt aller die zusammenfassende Darstellung dieser Auffassungen bei Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 65 f.

6) Vgl. auch Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 135 m.w.N.

Die Beanspruchung der Wissenschaftsfreiheitsklausel für Lehrer wird von manchen Hochschullehrern vehement abgewehrt; Knemeyer¹⁾ sieht zwischen Art. 7 Abs. 1 und Art. 5 Abs. GG einen absoluten Gegensatz; Rupp²⁾ meint, die Freiheit des Volksschullehrers habe nichts mit der Vermittlung wissenschaftlicher Forschung zu tun. Geck³⁾ empfindet Wissenschaftsfreiheit als die Freiheit, den Gegenstand, die Form, Methode, Inhalt, Ziel, Ort, Zeit der Lehrveranstaltung zu bestimmen. (Man dürfte gespannt auf das Ergebnis einer Untersuchung sein, die zum Zweck hat, festzustellen, wie viele Lehrveranstaltungen auf diese Art und Weise wirklich jemals stattgefunden haben.) Gleichwohl ist Wissenschaftsfreiheit kein Grundrecht zum "Sich-ausleben"⁴⁾. Schließlich wird auch ein Gegensatz zwischen Schule und Hochschule vom Begriff her konstruiert⁵⁾. Insbesondere die ältere Lehre betont den Gedanken der Hochschulautonomie⁶⁾ vor dem individuellen Grundrecht oder setzt zumindest Status und Institution gleichwertig nebeneinander⁷⁾. So gestand auch die ältere Lehre das Recht der Wissenschaftsfreiheit nur dem akademischen Hochschullehrer zu⁸⁾, die Lehrfreiheit im außerakademischen Raum hatte danach ihre Begründung nicht

1) Vgl. Knemeyer, Lehrfreiheit, S. 42; ders., JZ 1969, S. 780 ff. (S. 783)

2) Rupp, JZ 1970, S. 165

3) Geck, VVDStRL Bd. 27, S. 161; dagegen Bernhard Schlink, Der Staat 1971, S. 244 ff. (S. 256)

4) Werner Weber, VVDStRL Bd. 27, S. 195, Diskussionsbeitrag

5) Thieme, Hochschulrecht, S. 22 m.w.N.; S. 40; OVG Rh.-Pf. Bd. 7, S. 318 ff. (S. 322); vgl. auch Hamann-Lenz, Art. 5 Rdn. 14; Otto Kimminich, in: Besondere Verwaltungsrecht, a.a.O., S. 544 f. (S. 545)

6) Thieme, Hochschulrecht, S. 20, S. 30 ff. (S. 31); Ernst Eduard Hirsch, Vom Geist und Recht der Universität, Berlin 1955, S. 43 f.; so auch noch Oppermann, Kulturverwaltungsrecht, a.a.O., S. 31

7) Köttgen, Das Grundrecht der deutschen Universität, Göttingen 1959, S. 20 ff.

8) Thieme, Hochschulrecht, a.a.O., S. 60; Ule, Carl-Hermann, Der öffentliche Dienst, in: Die Grundrechte, a.a.O., IV. Bd. 2 Halbbd. S. 537 ff., hrsg. von Bettermann-Nipperdey, Köln u.a. 1962, S. 633; Arnold Köttgen, Das Grundrecht der deutschen Universität, a.a.O., S. 18 f.

im Grundgesetz¹⁾. Demgegenüber verweist die neuere Lehre auf den Charakter der Wissenschaftsfreiheit als Individualrecht²⁾; danach gibt es Wissenschaft auch außerhalb der Universität³⁾. Roelleckes⁴⁾ Bemühen, in der Wissenschaftsfreiheit einen Unterfall von Meinungsfreiheit zu sehen, ist entgegengehalten worden, daß kaum einzusehen ist, wozu der Grundgesetzgeber dann Art. 5 Abs. 3 ausdrücklich normiert hat⁵⁾.

Aus dem Individualrecht läßt sich aber die Garantie der organisatorischen und personalen Möglichkeiten begründen⁶⁾; so daß in der Tat eine "institutionelle Garantie" der Universität, entwickelt aus dem Grundrecht des Art. 5 Abs. 3, obsolet geworden ist⁷⁾, ja nicht einmal eine tragfähige Basis für die Verteidigung einer maximalen Universitätsautonomie hergibt - so Erhard Denninger⁸⁾. Auch das Bundesverfassungsgericht sieht mit Art. 5 Abs. 3 nur jenen minimalen Bereich an sachlichen, organisatorischen und personalen Mitteln garantiert, welcher für eine freie Betätigung in Wissenschaft, Forschung und Lehre unerlässlich ist⁹⁾. Die Rechtsform, in der das geschieht, ist nebensächlich¹⁰⁾. Die

1) Thieme, a.a.O.

2) Vgl. Peter Schneider, Freiheit der Wissenschaft und Treue zur Verfassung, in: Die politische Erheblichkeit der Wissenschaften, Mainzer Universitätsgespräche WS 1960; Vortragsprotokoll v. Günter Eifler, S. 5 ff.; ders., DUZ 1971, S. 383; Rupp, VVDStRL Bd. 27, S. 121; Geck, ebenda, S. 143 ff.

3) P. Schneider, DUZ 1971, S. 383; Schlink, Der Staat 1971, S. 257; Knemeyer, JZ 1969, S. 782

4) Roellecke, JZ 1969, S. 730

5) Gegen Roellecke u.a. Schlink, Der Staat, 1971, S. 249; Knemeyer, JZ 1969, S. 780 ff.

6) Rupp, JZ 1970, S. 166

7) Rupp, VVDStRL 27, S. 121; vgl. Peter Schneider, Pressefreiheit, a.a.O., S. 56

8) Erhard Denninger, Das Hochschulrahmengesetz - Kernstück einer Bildungsreform? Frankfurt 1972, S. 65

9) Vgl. BVerfGE 15, S. 256 ff., S. 264

10) Vgl. Knoke, AöR Bd. 94, S. 417 f.

herkömmliche Gestalt der Universität ist also keineswegs garantiert¹⁾. Freilich läßt sich der Zweck der Wissenschaftsfreiheit nicht von Staats wegen deshalb bestimmen²⁾, weil sich Wissenschaft nicht verbindlich objektivieren läßt³⁾. Denn nicht das Ziel oder der Gegenstand hat objektivierbar zu sein, sondern nur die Methode: diese ist der offene Prozeß wissenschaftlicher und kritischer Auseinandersetzung, orientiert am Bemühen um Erkenntnismehrung⁴⁾. Nun ist die Wissenschaftsfreiheit den in der Universität Tätigen nicht um ihrer selbst willen gewährleistet. Durch historische Erfahrung im Umgang mit der Wissenschaft verleiht Art. 5 Abs. 3 GG ein Jedermann-Recht auf Erkenntnisgewinnung, welches zugleich ein staatliches Interventionsverbot als Verbot der Identifizierung mit einer bestimmten Art von Wissenschaft und zugleich das Postulat kritischer Überprüfung der Erkenntnis mit umschließt - so Peter Schneider⁵⁾. Denninger⁶⁾ spricht hier von "Wissenschaft als offenem Kommunikationssystem, das notwendig auch "die Möglichkeit des Irrtums als Prinzip" mitumschließt⁷⁾. Für die Binnenstruktur der Universität bedeutet dies die Anerkennung individualisierter Kompetenzen, welche sachgerecht, nicht einseitig im Sinn politischer Machtverhältnisse festzulegen sind⁸⁾. Partizipation versteht Peter Schneider als Ergebnis neuer didaktischer Erkenntnisse, orientiert am LEIT-Bild der freiheitlichen Demokratie⁹⁾. Damit wird weder Nochnichtqualifi-

1) Knemeyer, JZ 69, S. 783

2) So Roellecke, JZ 1969, S. 733

3) So Roellecke, a.a.O.

4) Vgl. Peter Schneider, DUZ 1971, S. 382

5) Peter Schneider, DUZ a.a.O.

6) Hochschulrahmengesetz, a.a.O., S. 71 ff., m.w.N.

7) Denninger, Hochschulrahmengesetz, a.a.O., S. 76

8) Peter Schneider, DUZ 1971, S. 383; vgl. Denninger, a.a.O., S. 85

9) Peter Schneider, DUZ, a.a.O

kation als Superqualifikation umgemünzt, noch abgewehrt mit dem Argument, der Student habe kein Amt, keine Treueverpflichtung¹⁾, also auch keinen Anspruch²⁾. Bei der Festlegung von Partizipationskompetenzen gilt der Verhältnismäßigkeitsgrundsatz (Chancen- und Risiken kalkül)³⁾. Gegenüber Schneider setzt Denninger den Akzent etwas anders, danach sind das Studieren des Studenten und das Forschen des Professors graduell, nicht prinzipiell und nicht von der Methode her verschieden⁴⁾. Dieser kursorische Überblick über den Stand der Diskussion mag für einen Vergleich mit der Situation der Schule vorerst ausreichen, wenn man zusätzlich daran erinnert, daß starke und progrediente estatistische Strömungen vorhanden sind, nach denen ein stärkeres staatliches Regelungsrecht befürwortet⁵⁾ oder gerechtfertigt wird⁶⁾.

b) Artikel 5 Abs. 3 und die Schule

aa) Erste rechtliche Wege zu Art. 5 Abs. 3

Der von Staff⁷⁾, Perschel⁸⁾, Richter⁹⁾ und mir¹⁰⁾ (-mit Vorbehalt von Roellecke¹¹⁾ -) vertretenen Ansicht, auch der Lehrer könne sich auf Art. 5 Abs. 3 GG berufen, haben

-
- 1) Vgl. dazu Walter Oskar Schmitt, DVBl. 1966, S. 6 ff., 166 ff.
 - 2) So aber Rupp, VVDStRL Bd. 27, S. 123, 132, 134; gegen Rupp mit überzeugenden Gründen Denninger, a.a.O., S. 80
 - 3) Rupp, VVDStRL Bd. 27, S. 123; Hans Friedrich Zacher, Mitteilungen des Hochschulverbandes 1970, S. 106 ff. (S. 107 f.) läßt den Studenten nicht einmal das Grundrecht der Lernfreiheit. Dagegen Denninger, Hochschulrahmengesetz, a.a.O., S. 83 und schon Köttgen, Grundrecht, a.a.O., S. 66: Lernfreiheit ist das Gegenstück zur Lehrfreiheit.
 - 4) Zum Problem Wissenschaftsfreiheit und studentische Mitbestimmung vgl. Hans-Joachim Strauch, JZ 1972, S. 43 ff.; Ekkehard Kaufmann, JZ 1972, S. 45 ff.
 - 5) R. Reinhardt, Wissenschaftsrecht, Wissenschaftsverwaltung, Wissenschaftsförderung, Bd. 5 (Nr. 1 - Febr. 1972), S. 1 ff
 - 6) Jochen A. Frowein, Rechtsgutachten zur Konkretisierung der Wissenschaftsfreiheit in dem Gesetzentwurf der Fraktion der CDU/CSU BT VI/1781, erstattet im Auftrag KM Rh.-Pf. in: Informationen KM Rh.-Pf. Nr. 13, Mainz, Jan. 1972
 - 7) Staff, ~~...~~, DÖV 1969, S. 627 ff.
 - 8) Perschel, DÖV 170, S. 34 ff.
 - 9) Richter, RdJB 1970, S. 1 ff. (S. 7 ff.)

Ferts.

10) Mitbestimmungsgutachten, a.a.O., S. 31 ff.

11) JZ 1969, S. 727 ff.

zahlreiche Autoren bereits vorgearbeitet. Ingo von Münch empfand, vom Wortlaut ausgehend sei die Begrenzung von Art. 5 Abs. 3 auf die Universität nicht zwingend¹⁾. Allerdings dürfe dadurch die Schule nicht funktionsunfähig gemacht werden; die Staatsaufsicht nach Art. 7 Abs. 1 setze hier Schranken²⁾. Oppermann³⁾ und Evers⁴⁾ haben sich dem angeschlossen. Frowein lehnt die Geltung von Art. 5 Abs. 3 für Lehrer ab, will aber Art. 5 Abs. 3 für den Lehrer wenigstens berücksichtigt wissen⁵⁾. Heckels Verdienste um das pädagogische Freiheitsrecht als lehrerrechtliche Variante des Beamtenrechts können gar nicht hoch genug geschätzt werden⁶⁾. Er bezieht es auf den einzelnen Lehrer wie der Konferenz⁷⁾. Auf das Kriterium "wissenschaftlicher Tätigkeit" (im Sinne von Mitteilungen über eigene Forschungsergebnisse) stellten es bereits v. Mangoldt/Klein ab⁸⁾ und verlangten damit für einen Schullehrer mehr, als bei einem Hochschuldozenten oft üblich ist. Wehrhahn nennt "Wahrheit" als Bezugskriterium des Unterrichts⁹⁾; Fritz Werner¹⁰⁾ immerhin pädagogische Freiheit als "kleineren Bruder" der Wissenschaftsfreiheit. Fuß¹¹⁾ hält es für möglich, den wissen-

1) v. Münch, DVBl. 1964, S. 792 f.

2) v. Münch, DVBl. 1964, S. 793

3) Kulturverwaltungsrecht, a.a.O., S. 261

4) in: Zur Mitbestimmung in der Schule II, a.a.O., S. 54, Fn. 112

5) Jochen Frowein, Die politische Betätigung des Beamten, Tübingen 1967, S. 17 Anm. 47

6) Vgl. Hans Heckel, Die pädagogische Freiheit in der Sicht des Schulrechts, in: Hans Heckel, Eugen Lemberg, u.a., Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis, Heidelberg 1958, S. 99 ff.; w.N. bei Röbbelen, Elternrecht, S. 105 ff. (S. 110); Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 70

7) Heckel, in: Lemberg, a.a.O., S. 110

8) v. Mangoldt/Klein, Art. 5 Anm. 6 e) in Verbindung mit 5 a und c; zit. bei Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 73,

9) Herbert Wehrhahn, Zur gegenwärtigen Rechtslage, in: Hans Thieme, Herbert Wehrhahn, Die Freiheit der Künste und Wissenschaften, Hannover 1967, S. 25 ff.

10) Fritz Werner, Die Deutsche Schule 1958. S. 305 ff. (S. 312); ders., Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen 1960, S. 17 ff. (S. 18)

11) VVDStRL 23, S. 224 (S. 226)

schaftlichen Unterricht an Gymnasien unter Art. 5 Abs. 3 zu stellen, was (s.o.) dem Eigenverständnis der dort Unterrichtenden entspräche. Harnischfeger-Heimann meinen¹⁾, je mehr Schüler in ihrer Entwicklung zum selbständigen und informierten Denken gelangt seien, desto mehr sei es möglich, dem Lehrer pädagogische Freiheit einzuräumen (sehen damit aber nur die gegen die Schüler gerichtete Dimension).

bb) Weitere rechtliche Wege zur Wissenschaftsfreiheit in der Schule: die Wandlung des Aufsichtsbegriffs nach Art. 7 Abs. 1

Auf der anderen Seite machte der Aufsichtsbegriff eine Wandlung durch. Oben²⁾ wurde diese Entwicklung geschildert. Von Art. 7 Abs. 1 als schulischer Generalklausel ausgehend wurde zunehmend der Aufsichtsbegriff eingeschränkt³⁾. Das Mitbestimmungsrecht der Eltern wirkte sich auch hier aus⁴⁾; das gewandelte Bild vom Erziehungsauftrag der Schule und damit des Schülerstatus ebenfalls⁵⁾.

cc) Zur Geltung von Art. 5 Abs. 3 im Schulbereich

Der Erziehungsauftrag bewirkt, soweit er verfassungsrechtlich abgesichert ist, einen Rechtsreflex: das Bildungswesen muß sich an ihm orientieren. Staff, Perschel und ich⁶⁾ haben daher "im Handstreich"⁷⁾ Art. 5 Abs. 3 und Art. 7 Abs. 1 kurzgeschlossen; ich habe den Status der Schule de lege ferenda als "öffentlich-rechtlichen Verband neuer Art" bezeichnet, da ja die Vertypung der öffentlich-rechtlichen Verbände

1) Harnischfeger-Heimann, Rechtsfragen der Gesamtschule, a.a.O., S. 50

2) S. 55 ff.

3) S. die Nachweise bei Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 76 ff.

4) Vgl. Stock, Päd. Freiheit, S. 78 ff.

5) Vgl. Stock, Päd. Freiheit, S. 88 ff.

6) Staff, DÖV 1969, S. 630; Perschel, DÖV 1970, S. 39; Dietze, Mitbestimmungsgutachten, a.a.O., S. 31 ff., S. 44 f.

7) So Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 99

nicht abschließend erfolgt ist¹⁾, genau so wenig wie der korporative Status der Hochschule diese gehindert hat, Merkmale der Anstalt bis hin zur Doppelnatur aufzunehmen²⁾; wobei anstaltsmäßige Züge offenbar mit der Zeit vermehrt auftreten, von Rupp³⁾ ungenau "Verschulung" genannt (ungenau deshalb, weil diese nicht notwendig unwissenschaftlich sein muß). Zum Vorwurf des "Handstreichs" wäre zu sagen, daß ich mich auf die Ergebnisse und Forderungen der Emanzipationspädagogik bezog und daß Staff wie Perschel beachtliche Exkursionen ins geschichtliche Dunkel der Herkunft der Wissenschafts- und Lehrfreiheit gemacht haben; so übrigens auch Roellecke. Dabei scheint sich gezeigt zu haben, daß die Wurzel von pädagogischer und wissenschaftlicher Lehrfreiheit die gleiche ist⁴⁾. Strauch⁵⁾ weist noch darauf hin, daß in Preußen die Wissenschaftsfreiheit historisch aus der Zensurfreiheit entstanden ist; Alexander Kluge⁶⁾ kommt zu dem Ergebnis, daß erst Lehrfreiheit und die korporative Plattform des Lehrkörpers auch eine Selbstverwaltung bewirkt habe. Man wird in diesem Zusammenhang aber auch erwähnen müssen, daß die Schulen aus dem kirchlichen Zuständigkeitsbereich vom Staat übernommen wurden, so daß dieser sich beeilte, Schulen als Staatsaufgabe zu definieren, während die Wissenschaft nicht notwendig staatliche (wohl aber öffentliche) Aufgabe war⁷⁾.

1) Vgl. Thieme, Hochschulrecht, S. 106; Jürgen Salzwedel, VVDStRL Bd. 22 (1965), S. 206 ff., S. 234

2) Vgl. BVerfGE 3, S. 85 ff. (S. 143, 151); BVerwGE 8, S. 170 (S. 172); OVG Rh.-Pf. Bd. 7, S. 318 ff. (S. 322 ff.); w.N. bei Wolf-Wilhelm Weibel, Die Rechtsprechung auf dem Gebiet des Hochschulrechts, Freiburg 1966, S. 29 in Anm. 105

3) VVDStRL 27, S. 125

4) Vgl. auch Alexander Kluge, Die Universitätsselbstverwaltung, Frankfurt 1958, S. 234

5) JZ 1972, S. 45

6) Die Universitätsselbstverwaltung, a.a.O., S. 234

7) Vgl. Hans Peters, Öffentliche und staatliche Aufgaben, in: Festschrift für Hans Carl Nipperdey, Bd. 2, München, Berlin 1965, S. 877 ff. (S. 891 f., S. 893)

Allerdings sind historische Exkurse in diesem Bereich für das Verständnis unserer Rechtsprobleme interessant, aber nicht ausschlaggebend; Ingo Richter¹⁾ hat die Heranziehung von Art. 5 Abs. 3 für den Lehrer mit dessen Qualifikation begründet; da die Gesamtschule "eine wissenschaftliche Schule für alle" sein soll (so der Deutsche Bildungsrat), bedeute dies, daß in der Schule Inhalte und Methoden nicht mehr aus vorwissenschaftlichen Traditionen abgeleitet werden könnten. Teilfunktionen der Schule ließen sich nur noch wissenschaftlich bewältigen (Curriculum-Revision, Leistungsbewertung, evtl. Schullaufbahn- und Berufsberatung); daher könne die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer mit dem Abschluß des Studiums nicht beendet sein. (Demgegenüber nehmen sich die von Staff und Roellecke²⁾ ausgewählten typischen Beispiele über die Auswirkung von Art. 5 Abs. 3 im Lehrerbereich denkbar unglücklich und weltfremd aus: nach Ilse Staff kann z.B. ein Lehrer wohl veranlaßt werden, Geschichte des 19. Jahrhunderts zu unterrichten, nicht aber könne ihm aufgegeben werden, dies "an Hand von Treitschke" zu tun; nach Roellecke kann wegen Art. 5 Abs. 3 kein Studienrat gezwungen werden, statt "Friedrich der Große" "Friedrich II." zu sagen.) Allgemein wird jedoch - soweit man überhaupt annimmt, daß Art. 5 Abs. 3 GG auch für den Lehrer gilt - das pädagogische Freiheitsrecht Art. 5 Abs. 3 unterstellt, weil es die Aufgabe des Lehrers, d.h. dessen Erziehungs- und Ausbildungsfunktion, so verlangt.

1) RdJB 1970, S. 7

2) Staff, DÖV 1969, S. 630; Roellecke, JZ 1969, S. 729

dd) Der Abweg Stocks

Stock geht den Weg dahin ebenfalls. Die Funktion des Lehrers orientiert sich ja am Schülerrecht, und dazu arbeitet er die pädagogische Literatur der letzten 50 Jahre mit hinein. Gleichwohl hält er die Bedeutung der nach Art. 7 Abs. 1 gebotenen Staatsfunktion¹⁾ mit Hans Heckel²⁾ weithin für unterschätzt. Denn er betont ja den Amts-Charakter der Lehrertätigkeit; im Rahmen seiner amtsrechtlichen Konstruktion "begrenzt dem Lehrerrecht u.a. die Meinungsfreiheit des Schülers, nunmehr spezifiziert und vermittelt durch den Schulauftrag als Schranke der Lehrerbefugnis, zugleich als Schranke der Meinungsfreiheit des Schülers"³⁾. So wird ein Freiheitsrecht mediatisiert und umgebogen zur Beschränkung. Stock fährt fort: "Ohne den - immer latenten - Schüler-Lehrer-Konflikt zu verschleiern, legt eine derartige funktionale Vermittlung die mögliche Gleichsinnigkeit von Lehrer- und Schülerrecht frei und schafft so die Voraussetzung dafür, daß sich die innerschulische Öffentlichkeit zu den außerschulischen Öffentlichkeiten der Potentiale in strukturierte Beziehungen setzen läßt. Strukturiert werden diese Außenverhältnisse durch das hermeneutisch-kritische Prinzip". Es sei der Versuch gewagt, Stocks Argumentationsmodell u.U. verkürzt, noch einmal zugespitzt vorzutragen. Der Lehrer hat die rechtliche Aufgabe, Wissen an die mündigen Schüler zu vermitteln. Der Lehrer ist besonders mündig. Der Lehrer darf aber nicht die Mündigkeit der Schüler gefährden, darf nicht mit einer den Schulzweck verfehlenden allzu großen Privatheit sich ausleben⁴⁾. Der Lehrer weiß, was der Schüler wissen muß. Er wendet sein Wissen auf den Schüler an: erklärend, erläuternd, wissenschaftlich, beurteilend (wenn man

1) Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 99

2) Heckel, Schulrecht und Schulpolitik, a.a.O., S. 56 f.,

3) Stock, Päd.Freiheit, a.a.O., S. 263

4) Stock, a.a.O., S. 260

sich einmal die Freiheit nehmen darf, "hermeneutisch-kritisch" mit je zwei Adjektiven zu verdeutschen).

Der Lehrer ist also sachlich. Wo Ideologie hereinbricht, wird sie neutralisiert. In pädagogischen Dingen ist er Fachmann. Aber Fachleute haben Fehler: man kann ihnen widersprechen, sie von ideologischer Warte widerlegen, man kann ihnen mißtrauen, man kann auch zu einem anderen Fachmann gehen. Daher hat der Lehrer auch ein Amt. Der Schüler hat kein Amt. Dafür repräsentiert der Lehrer den Schüler. Im Lehrer vereinigen sich gleich mehrere Dinge: er ist Mensch, subjektiv. Aber er vertritt die pädagogische Staatsidee, diese ist objektiv. Er muß daher selbst sich zurückhalten. Die Staatsidee ist "Mündigkeit des Schülers". Der Lehrer repräsentiert diese Mündigkeit, erklärend, sachlich. Der Schüler, der nichts anderes anstrebt, als dieses Ziel, begegnet dem Lehrer, seinem Repräsentanten, den er sich nicht hat aussuchen dürfen, und, wo doch, wohl schwerlich abberufen kann.

Nun gibt es zwei Möglichkeiten: der Schüler ist mit dem Lehrer einer Meinung. Das nennt Stock Gleichsinnigkeit. Oder der Schüler ist anderer Meinung. Dann gibt es auch Möglichkeiten. Der Schüler weist im äußersten Fall u.U. mit Hilfe der Justiz nach, daß sich der Lehrer auf dem Gebiet der Meinungsfreiheit, d.h. gegenüber der Pädagogenfreiheit auf exterritorialem Gebiet bewegt hat. Denn darf er nach Herzenslust widersprechen (in den Grenzen der gesetzlichen Beschränkung von Meinungsfreiheit natürlich). Die zweite Möglichkeit: sie ist von Stock als Regelfall vorgesehen. Im Bereich der pädagogischen Freiheit ist der Lehrer infaillible Instanz. Das beseitigt den (nach Stock immer latenten) Konflikt schon im Ansatz. Die innerschulische Öffentlichkeit ist daher einer Meinung. Dies schafft die Voraussetzung, daß die Außenstehenden mit der Schule (d.h. der Gesamtheit von Schülern und Lehrern, vertreten durch die Repräsentanten, d.h. Lehrer) in Verbindung treten. Wie diese Verbindung aussieht, ergibt sich dann wieder aus dem hermeneutisch-kritischen Prinzip.

Gleichwohl mißtraut Stock dieser pädagogischen Sachlichkeit, d.h. genauer: er mißtraut den Lehrern, ob sie dieser Sachlichkeit immer fähig sein werden. Nicht zu Unrecht: Herbarts

Methode, das Unterrichtsgespräch in seine Reichweite und Methoden der fachlichen Weisheit des Lehrers unterzuordnen und damit dessen Entwicklungen zu limitieren und kontrollieren, bedeutet nicht allein, daß die Klasse als Art Massenindividuum unter dem Zwang steht, antworten zu müssen, sondern auch, daß der Lehrer nicht der Partner der Schüler ist. Diese Methode ist pädagogisch seit 80 Jahren überholt, stellt aber immer noch den faktischen Unterrichtsablauf dar. In dieser vom Lehrer beherrschten und auf ihn, nicht auf das Lernziel ausgerichteten Ordnung gerät alles Unvorhergesehen zur lästigen Störung; mangelnde Konvergenz zwischen Schüler und Lehrer wird nicht ertragen, sondern der Schüler wird zur Wahrung des status quo in die Schranken gewiesen. Daher braucht er zu er zu seinem Schutz eine Aufsicht über seinen Repräsentanten.

Pädagogische Freiheit empfindet Stock¹ als störungsanfälliger, näher an Meinungsfreiheit stehend als Wissenschaftsfreiheit. Diese Lehrfreiheit des Wissenschaftlers kann allerdings auch zur Unwissenschaftlichkeit verführen; sie verläßt ihren durch Art. 5 Abs. 3 gesicherten Schutzbereich, wenn sie ihr "sachliches Regulativ" abstreift und in nur-politische Meinungsäußerung übergeht²). Weil pädagogische Freiheit aber leichter entgleisen bzw. von anderen entgleist werden kann, darum die vermehrte Aufsicht. Wo etwa ein Pädagoge "parteilich" zieht, wird er von den Gegenmächten sofort um den "kritischen" und dazu um den hermeneutischen Spielraum gebracht werden. Nota bene: Stock selbst setzt hier "kritisch" in Anführungszeichen. Soll das heißen, daß ein gutwilliger Konservativer, der anhand von Nebelsiek, der Gemeinde-, Staats- und Weltbürger, einem Gemeinschaftskundebuch, das 1967 bereits in der 92.-94. Auflage (Gesamtauflage fast 300 000 Exemplare) erschienen ist und als ausgesucht schwachsinnig

aber parteilich gelten darf, Gemeinschaftskundeunterricht erteilt, sofort mit der Reaktion der Aufsicht zu rechnen hat und zwar ebenso rasch, weitgehend, intensiv wie ein Berliner Sozialist, der in einem Diktat seinen 10-jährigen Schülern erzählt, daß Nixon Millionär und ein guter Vertreter der amerikanischen Unternehmer ist, und deshalb über ihn

1) Stock, a.a.O., S. 255

2) a.a.O., S. 254, m.N.

nur gute Dinge in der Zeitung stehen, weil über die anderen Dinge bei uns die Leute wenig erfahren¹⁾ (- dieser Lehrer hat in der Tat deshalb ein Disziplinarverfahren durchzustehen)? Wo liegt hier die Grenze zwischen Parteilichkeit und Sachlichkeit? Wovon sind beide abhängig? Welchen objektiven Maßstab könnte Stock nennen?

Stock sieht seine "kritische Schule" auch in Gefahr geraten, wenn Protestbewegung aus der Schülerschaft in "Gegen-gewalt" endet²⁾ - wobei man allerdings beachten muß, daß mit diesem martialischen Begriff eine breite Skala von Möglichkeiten mitumfaßt ist, deren Spitze im Gesetzwidrigen und deren Basis in scheinradikalen Demonstrationen liegt. Gleiche Wirkung hat nach Stock auch die "fachfremde Innenherr-schaft von Lehrercliquen"³⁾. (Ist damit alles geduldet, was innen nicht "herrscht"?) Weiter heißt es: "Demokrati-sierung kann zur Folge haben, daß die Schulverfassungen ins-gesamt in einen Zustand anhaltender krisenhafter Hinfälligkeit übergeht, oder mindestens in einen Anregungszustand, des-sen Emanzipationsnutzen noch umstritten ist. Wenn gleichwohl die Grundtendenz kooperativer Einbeziehung aller sachlich Interessierten durchgehalten und der Rückfall in das büro-kratische Modell sowie dessen technokratische Transformation vermieden werden soll, bedarf es institutioneller Vorkehrun-gen, um latente Parteilichkeit in jenem Schwebezustand zu halten, der ein emanzipatorisches Lernen begünstigt". Da also mit dem pädagogischen Freiheitsrecht emanzipatorisches Lernen zwar garantiert, dieses aber von Parteilichkeit be-droht ist (die bekannten zwei Seelen in der Pädagogenbrust), ist die Anwendung der Pädagogik auch nicht mit wissenschaft-licher Lehrfreiheit identisch, sondern nur "analog". Wissen-schaft aber dient als "Rationalitätsreserve"⁴⁾. Hebel ist die Lehrerausbildung,⁵⁾ aber die Reserve bleibt im Grunde

1) A. Diemer, Erziehung und Klassenkampf, H. 5/6 (1972), S. 34

2) Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 151

3) Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 151

4) Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 2 82 ff.

5) Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 298

unerschöpflich. So hat er sich auch noch dagegen abgesichert, daß man dialektisch gegen die Unsachlichkeit des Fachverständes zu Felde zieht. Was sich als minus zur Wissenschaftsfreiheit ausgibt, erweist sich für den Lehrer gewissermaßen als doppelt haltbar. Denn gegen wissenschaftlich vertretene Ansichten läßt sich wissenschaftlich argumentieren; gegen Stocks Fiktion von der pädagogischen Neutralität und dem pädagogischen Fachverstand des Emanzipation repräsentierenden Lehrers kaum; hier bleibt nur Unterwerfung übrig.

Der Stocksche Systemfehler liegt wohl darin, daß er dem Lehrer als Repräsentanten des Schülers mit der pädagogischen Freiheit, die mit Sachlichkeit identisch ist, etwas aufbürdet, was dieser nicht erfüllen kann: es wird weitgehend ausgeschlossen, daß Aufgabe der Schule sein könnte, die Erfahrung zu vermitteln, daß es sehr unsachlich zugehen kann, wenn von "der Sache" geredet wird; daß der Lehrer sogar Fehler machen kann bzw. daß dies häufig vorzukommen pflegt - und die Schule trotzdem weitergehen soll, in jedem Fall aber der Schüler Grund hat, "kritisch", zumindest aber mißtrauisch zu sein. Kritik an Stock ist in dieser Abhandlung nicht rein destruktiv gedacht, denn bei allem Ideologieverdacht, den man gegenüber einem Prinzip haben muß, das nur sich selbst als emanzipatorisch bezeichnet und alles andere als unsachlich disqualifiziert: es ist denkbar, daß er jene Konsequenzen, die ich aus seinem System glaube ziehen zu müssen, so weitgehend nicht hat vollziehen wollen. Dennoch sind sie in ihm objektiv als Möglichkeit enthalten; man kann Stock daher nur dankbar sein, daß er wenigstens der Staatsaufsicht (wiewohl nicht der Kontrollfunktion der Eltern) so eine große Rolle zuweist¹⁾. Es ist Denningers "Möglichkeit des Irrtums als Prinzip", die hier zu gelten hätte, während Stock den Irrtum nur als Ausnahme denken kann. Aus dem ersten Systemfehler rührt ein zweiter. Hans Heinrich Rupp²⁾

1) Vgl. auch Stock, RdJB 1972, S. 234

2) Rupp, JZ 1970, S. 167

hat auf die einfache Tatsache hingewiesen, daß in unserem Verfassungssystem Grundrechte Bürger- und keine Amtsrechte sind. Es ist daher nicht gerechtfertigt, wenn Stock hieraus zwischen Schüler und Lehrer einen Unterschied zieht; denn so wird nicht Emanzipation das funktionale Vehikel, das z.B. über die Realisierung von Schülerrechten im Wege der Mitbestimmung und SV-Selbstverwaltung entscheidet, sondern Re-präsentation. Auch wird hier - ähnlich wie in der Hochschuldiskussion¹⁾ "das Prinzip der Entsprechung von Kommunikationsstruktur und Entscheidungsstruktur" gründlich verkannt. Und von den politischen Machtverhältnissen einmal abgesehen, lassen sich im Rahmen von Stocks Modell eine Vielzahl von in sich geschlossenen - "ultrastabilen" bürgerlichen Systemen begründen; Systeme wohlgerne, die durchaus nicht in Stocks

Überlegungen mit enthalten gewesen sein mögen: Bezugspunkt ist die Öffnung der Schule zum Emanzipatorischen; Ausgangspunkt ist der aktuelle Pluralismus-Querschnitt. Er wird vermittelt, von ihm und den zugrundegelegten offenen Grundwerten²⁾ ausgehend wird die weitere Entwicklung angesteuert³⁾.

Ein "ins certum" darf es im Schulrecht nicht geben⁴⁾. Doch nun zur Entwicklung. Nehmen wir an, es gelänge, den Pluralismus-Querschnitt als Pluralismus von Möglichkeiten nahezubringen (das wäre ja bereits ein unerhörter Fortschritt gegenüber heute). Wenn Emanzipation auf diesem Boden sich entwickeln soll, kann es doch nicht bedeuten, wie Stock meint, den Hereinbruch spezifischer, die Pluralität infrage stellender Emanzipationsformen "abzuschotten", sondern nur im innerschulischen Bereich für einen Schutz der freien Entscheidungsfindung zu sorgen; und das gesamte Bildungswesen

1) Stock, a.a.O., S. 172 f.

2) Stock, a.a.O., S. 160 f.

3) Stock, a.a.O., S. 173

4) Vgl. U.K. Preuß, Zum rechtsstaatlichen Begriff des Öffentlichen, a.a.O., S. 227 ff.

so zu organisieren, daß nicht nur Einzelne, sondern auch unterprivilegierte Gruppen (Grundschüler, Lehrlinge, Arbeiterkinder) gefördert werden¹⁾.

In beiden Fällen werden die Interessen der Betroffenen nach Stock vom Pädagogen mediatisiert, denn nicht sie repräsentieren sich, sondern er sie. Ein hierauf basierendes System wäre scheinemanzipatorisch. Stocks Überlegungen wären nicht mehr als eine logische und in sich stimmige Begründung für den gesellschaftlichen status quo.

Aus dem Gesagten ergibt sich: man darf nicht den Lehrer zum unfehlbaren Garanten und Anwalt der Mündigkeit des Schülers erklären; denn so degeneriert das Schüler-Lehrer-Modell chancenreich über ein Lehrer-Schüler-Modell zur reinen Lehrerschule.

Man darf dem Lehrer nicht mit dem pädagogischen Freiheitsrecht eine Waffe in die Hand drücken, mit der er unter Berufung auf den status negativus gegenüber jedem Schüler, dem kleinsten wie dem volljährigen unaufhaltsam, weil definiert, sachlich aktiv wird.

Mit Nyssen²⁾ bin ich der Meinung, daß die Realisierung von schulischer Offenheit ein besonderes Problem der Realisierung des Pluralismus ist, daß aber trotzdem vom Grundgesetz aus über Schulverfassung nachgedacht werden muß, um

verfassungsrechtlich defizitäre Bereich , aufzuzeigen. Aber dieses Nachdenken darf doch nicht Theorie bleiben, soll praxiskritisch, d.h. praxiswiderlegend sein und somit praxisverändernd wirken. Und so ist mir Stocks Modell mit seinem "Netz horizontaler und vertikaler Strukturierungen" zur Abfangung und Absdottung von Einbrüchen heteronomer Schulherrschaft³⁾ nicht nur viel zu kompliziert, damit auch zu störanfällig, sondern auch unversehens zu sehr auf den status quo eingeengt, der doch wahrlich von "heteronome Schulherrschaft" geprägt ist. Die mit seiner Pädagogik der konkret und definierten Sachlichkeit aufgegebene Gefahr erzwingt außerdem (die von Stock vorgesehenen) komplizierten Kontrollen und birgt damit das Risiko der Realitätsferne.

1) Dazu unten Teil C

2) Nyssen, Schule im Kapitalismus, a.a.O., S. 139

3) Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 151

Wenn Pädagogenf়reiheit ein Recht des status negativus ist, das sich aktiv prägend auf Schulaufsicht und unter dem Mantel der Sachlichkeit ungehindert auch auf Schüler erstrecken darf, wäre ich sehr dafür, es auf jenes Gebiet zurückzunehmen, auf dem es vor 10 Jahren einmal war: ins juristische Niemandsland¹⁾. Oben wurde dargelegt, warum es unzulässig ist, Grundrechte in einen unangreifbaren (personalen) Teil und einen staatlich verfügbaren, disponiblen (funktionalen) Teil zu verschneiden. Aus diesem Verstoß gegen das demokratische Prinzip wächst nicht mehr personale Freiheit, sondern nur mehr staatlich verordnete Emanzipation - ein Widerspruch in sich.

ee) Art. 5 Abs. 3, Schulaufsicht und Lehrerstatus

Wir müssen noch einmal auf die Funktionsverschiedenheit von Schule und Hochschule zurückkommen, um den Unterschied zwischen Lehrer und Hochschullehrer zu verdeutlichen. Wir können dabei durchaus auf die ältere Lehre zurückgreifen. Kötting meinte damals, Schule sei kein instrumentum dominationis, kein "moyen de diriger les opinions politiques et morales" (Napoleon); aber Schulpolitik stehe unter dem verfassungsrechtlichen Gebot einer salva substantia²⁾. Wenn man diesen Ausdruck nicht mit "restitutio ad integrum" gleichsetzt, sondern ihn mit Selbstentfaltung verfassungskonform verdeutscht, wird man Kötting in der Sache sicher nicht unrecht tun. Er führt fort³⁾: "Für die Hochschulpolitik gilt Entsprechendes, nur daß hier an die Stelle von "Erziehung und Unterricht" das andere Begriffspaar "Forschung und Lehre" tritt".

Nun ist die Erziehungsaufgabe der Hochschule stetig mit gegeben gewesen, gewissermaßen als Folge wissenschaftlichen Arbeitens, nicht als deren eigentlichem Anliegen⁴⁾. Thieme betont zusätzlich den pädagogischen Bezug bei den geisteswissenschaftlichen Fächern⁵⁾. Andererseits treibt nach

1) Vgl. Endler, Die Unabhängigkeit des Beamten, a.a.O., S.52

2) Kötting, Grundrecht, a.a.O., S. 27

3) Kötting, a.a.O., S. 27

4) Waibel, Hochschulrechtsprechung, a.a.O., S. 27, ähnlich Thieme, Hochschulrecht, a.a.O., S. 19 f.

5) Thieme, Hochschulrecht, a.a.O.

Rupp¹⁾ der Volksschullehrer - ein Lehrertyp, den es übriger seit einiger Zeit nicht mehr gibt - keine Wissenschaft, weil er keine wissenschaftliche Forschung vermittelt.

Das Gegenteil ist der Fall: der modern ausgebildete Grundschullehrer vermittelt z.Zt. mehr wissenschaftliche Forschung beim Grundschulunterricht von "neuer Mathematik" als ein Hochschullehrer z.B. in der Hauptvorlesung über Verwaltungsrecht, und zwar deshalb, weil Grundschuldidaktik ein Fach ist, dessen Praxis durch ^{neue} Forschung entscheidend geprägt worden ist, während sich die Verwaltungsrechts-Vorlesung in großen Teilen in Wiedergabe einer originellen, aber exemplarischen Darstellung dessen bewegt, was in allen Universitäten so oder ähnlich gehandhabt wird: die herrschende Lehre mit kritischen Anmerkungen. Der Spielraum an Lehrfreiheit ist also nicht zwingend größer als der des "Volksschullehrers"; manchmal ist er geringer.

Sich überhaupt weigern, Vorlesungen zu erteilen, kann der Dozent nur unter ähnlichen Voraussetzungen wie der Lehrer. Der Unterschied liegt aber z.T. darin, daß der Hochschullehrer die Freiheit hat, zu den ihm vom Fachbereich übertragenen Verpflichtungen zusätzliche Veranstaltungen anzubieten. Hier und nur hier werden Lehrfreiheit (und z.T. auch die Lernfreiheit) wirklich relevant. Und worauf hingewiesen wurde: daß das Studieren des Studenten und das Forschen des Professors graduell, nicht prinzipiell und nicht von der Methode her verschieden sei, läßt sich auch auf die Schule übertragen: Schule ist graduell etwas anderes als Hochschule, nicht prinzipiell. Denn was die Schule zu tun hat, ist nicht nur, positives Wissen zu vermitteln, sondern, um es mit H. v. Hentig zu sagen "für alle eine Wissenschaftserziehung zu treiben, nicht, um des akademischen Berufes willen und der zu ihm führenden Abschlüsse, sondern vor allem um des Individuums willen, das ohne Wissenschaft in der wissenschaftlichen Welt immer zu kurz kommen wird²⁾". Und wo beispielsweise soll der Status der Lehrer oder Schüler an einem Oberstufenkolleg eingeordnet werden, das ein organisatorisches Binde

1) JZ 1970, S. 165

2) v. Hentig, Systemzwang, a.a.O., S. 152

glied zwischen Schule und Universität darstellt und dessen Lehrkräfte zugleich an der Universität lehren¹⁾? Andererseits müssen die Hochschulen in der Reform anstaltsmäßige Merkmale aufnehmen - ob zu ihrem Vorteil, mag gelegentlich bezweifelt werden²⁾, entspricht aber doch wohl dem Umstand, daß sie in der Tat bereits längst bundesweite, bisweilen auch weltweite Ausbildungsstandards geboten haben, ja bieten müssen, so daß hier der Einbau anstaltsmäßiger Elemente lediglich dem unter der Rechtsform der Körperschaft tatsächlich erreichten Charakter des Lern/Lehr-Betriebes entspricht. Es kann daher füglich bezweifelt werden, daß die scharfe Trennung von Schule und Hochschule, die immer noch zu begründen versucht wird, auf einer richtigen Einschätzung der rechtlichen Gegebenheiten beruht³⁾. Universität und Schule haben verschiedene Ziele, in ihrer Ausbildungsfunktion sind sie dennoch nicht unvergleichbar. Der Trend zur Verwissenschaftlichung der Schule wie zur "Verschulung" der Universität ist offenkundig; allerdings müssen beide Entwicklungstendenzen auch bedenklich stimmen: Zwang zu vermehrt verschulter Produktivität erzwingt ein erhöhtes Maß an Anpassung und einen Kräfteverschleiß, der die prinzipielle Offenheit und ihre Problemorientierung (Wahrheitsfindung, Erkenntnismehrung, Prinzip der Infragestellung etc.⁴⁾) der Universität einschränkt. Umgekehrt: wissenschaftliche Begründung, Begleitung und Kontrolle der Schularbeit und Schulversuche werden tendenziell nicht als Beitrag zur praktischen Veränderung konzipiert, sondern zum Nachweis größerer und systemimmanenter Effizienz der Gesamtschulen: kontroverse Auffassungen über den Wissenschaftsbegriff selbst stehen dahinter⁵⁾. Diese Entwicklung verläuft unberührt von Art. 5 Abs. 3 GG.

v. Hentig

1) Vgl. Das Bielefelder Oberstufenkolleg, a.a.O.

2) S. Rupp, VVDStRL Bd. 27, S. 125; Köttgen, Grundrecht, a.a.O., S. 65 f.

3) Für weitestgehende Unterscheidung Udo Kollatz, DÖV 1970, S. 594 f.; Knemeyer, JZ 1969, S. 780 ff. (S. 789); ders., Lehrfreiheit, a.a.O., S. 42

4) Vgl. Schneider, Annales universitatis Savaviensis V/1956/57, S. 126 ff. (S. 127, 130); zuletzt DUZ 1971, S. 382

5) Vgl. Stubenrauch, Gesamtschule, a.a.O., S. 221

Die Unterschiede zwischen Schule und Hochschule liegen daher nur in folgendem: Die Universität hat es nur mit Grundrechtsmündigen zu tun, die ihre Rechte selbst oder korporativ im Wege der Möglichkeiten, die eine verfaßte Studentenschaft hat, zur Geltung bringen können. Die Schule hat es in der Primarstufe mit Kindern zu tun, deren Emanzipation leichter bedroht ist; sie hat es in der Sekundarstufe mit Kindern und Jugendlichen zu tun, bei denen das Gleiche in abgeschwächter Form gilt. Völlig unwesentlich ist dagegen, was Kollatz hervorhebt, daß bei Schülern Schulpflicht besteht¹⁾. (Weil Studenten, die einen bestimmten Beruf erstreben insb. angesichts des Numerus clausus auch faktisch weitgehend keine Wahlfreiheit haben.) In der Sekundarstufe II ist die Lage ähnlich wie an der Universität. Damit ist in der Sache gerechtfertigt, Art. 5 Abs. 3 auf die Schule auszudehnen. Die praktische Anwendung von Pädagogik und Fachdidaktik zu universitärer Lehre verhält sich etwa wie Institut oder Fachbereich zur Gesamtuniversität. Bei einer von Primarstufe bis Universität reichenden allgemeinen Verbindlichkeit der jeweiligen Lehrkräfte, entsprechend dem Curriculum zu unterrichten, erstreckt sich das Recht aus Art. 5 Abs. 3 auf Mitgestaltung des Curriculums (und der Prüfungsmaßstäbe und Inhalte). Es erstreckt sich auch auf die korporative Ausgestaltung des autonomen Bereiches "Schule" bzw. "Hochschule". Es wirkt gegenüber jenen, die auf dem Wege sind, sich zu emanzipieren und ist dementsprechend begrenzt, kann daher auch mit dem Emanzipationsrecht kollidieren, so wie die Unlust eines Wissenschaftlers, der Diskussionen, Sachfragen etc. prinzipiell nicht gestattet, mit der Lernfreiheit des Studenten kollidiert. Kollisionen treten immer dort auf, wo ein Einzelner oder eine Gruppe den reziproken, offenen, kritischen Argumentation zugänglichen Kommunikationsprozeß zu unterbinden droht - werden u.U. also auch durch Schüler oder Studenten verschuldet. Aber diese Begrenzungen ändern

1) Kollatz, DÖV 1970, S. 594

nichts am Charakter des Rechtes, ebensowenig wie Mitbestimmungsrechte, die in Schule und Hochschule einem neuen didaktischen Prinzip entspringen¹⁾, ein Recht aus Art. 5 Abs. 3 GG verdrängen. Wenn man aber wie Denninger²⁾ (unter Berufung auf Arnold Köttgen³⁾) darauf hinweist, daß Lernfreiheit "das Spiegelbild der Lehrfreiheit" ist, und wenn man es nicht mehr - mangels brauchbarer Unterscheidungskriterien - für ausschlaggebend hält, daß der Student, der meist keine "objektiv" neuen Erkenntnisse erwirbt, sondern subjektiv nur neue Einsichten, damit ebenfalls vom Schutz des Art. 5 Abs. 3 miterfaßt ist, dann braucht man nicht nur anzunehmen, daß auch im Sekundarbereich II schon ingewissem Umfang "wissenschaftlich gelernt werden kann", sondern dann wäre es konsequent, jedes wissenschaftliche Lernen und nicht nur das des Studenten und Oberschülers von Art. 5 Abs. 3 geschützt zu sehen.

Es sei zum Abschluß darauf hingewiesen, daß ein Gesamtbildungssystem⁴⁾, das organisatorisch in seinen Einzelteilen aufeinander bezogen ist, nicht ohne ein einigendes Prinzip erklärbar ist. Die damit verbundenen Anwendungsprobleme sind nicht von Schule zu Universität unterschiedlich, sondern von Sachproblem zu Sachproblem innerhalb des gesamten Bildungsbereichs. Sie müssen auch von da zurückwirken auf Herrschafts- und Organisationsstruktur der Schule, also auch auf die Wahl der Verwaltungsspitze.

4. Folgerungen

a) Emanzipation des Lehrers und an den Lernzielen orientierte Ausbildung insb. Wissenschaftlichkeit

sind nicht zu trennen. Daher bedarf es hierzu eines Betätigungsfeldes, d.h. einer gewissen schulischen Autonomie. Wissenschaftlichkeit der Ausbildung als Resultate wissenschaftlicher künftiger Berufstätigkeit läßt eine niveau-

1) Vgl. P. Schneider, DUZ 1971, S. 383

2) Hochschulrahmengesetz, a.a.O., S. 83

3) Grundrecht, a.a.O., S. 66

4) Vgl. Strukturplan für das Bildungswesen, a.a.O., S. 26

schon hinsichtlich seiner Art auf einer höheren oder niedrigeren Stufe der Entwicklung¹⁾. Diese Stellung als Vorwissen und Lehrer ist eigentlich widersprüchlich, denn es ist nicht ohne Bedeutung der Schule gegenüber der Eltern, der Pädagogen und der Öffentlichkeit, d.h. es ist der Druck von verschiedenen Interessenverwaltern ausgeht, den es oft nur durch einen in vollständigen oder teilweisen Verzicht auf seine Funktion der Schule²⁾ und der Schüler (Schüler) mit dieser Funktion und dieser Verantwortung verknüpft es auch für ihn selbst zu werden, z.B. Lehrer sein um den z. B. zu zeigen, mit Wissen als Schüler oder Lehrer als zu Schüler zu werden und sich dabei auf die Verantwortung der Pädagogik zu beziehen oder etwa als Lehrer eines Fachunterrichts zu zeigen, bei dem er der Schüler ist.

Es ist bekannt, daß die meisten Schüler von dem Druck der Verantwortlichkeit befreit sind³⁾. Zudem hat der Pädagoge gegenüber der Schule die Pflicht, bei der jeweiligen Unterrichtsleistung die Verantwortung zu übernehmen.⁴⁾

Es versteht sich aber vorerst nur z.T. einer effektiven Verantwortung über einer oder mehreren Klassen⁵⁾. In der letzten Betrachtung ist die Forderung nach kollektiver Verantwortung als eine Funktion der Schule und der Pädagogik⁶⁾. In der Tat ist die Lage in der Verantwortung der Schule die Lage der Schule. Hier hat es auch andere Typen der Verantwortung z.B. Lehrer, z.B. seine Stellung ist auch der gleichen geworden mit der der Pädagogik oder der der Verantwortung der Pädagogik.

1) Vgl. H. Becker, A. Knecht, Deutsche Pädagogik (1911) 1954, S. 124 ff.

2) Vgl. Modell einer demokratischen Schulverfassung, a.a.O., S. 26.

3) Vgl. H. Becker, Die Pädagogik der Schule, a.a.O., S. 100, 101.

4) Vgl. Modell einer demokratischen Schulverfassung, a.a.O., S. 26.

5) Modell einer demokratischen Schulverfassung, a.a.O., S. 26.

6) Vgl. Becker-Beck, Schulverfassung, a.a.O., S. 131.

7) Modell einer demokratischen Schulverfassung, a.a.O., S. 26.

Daher hat z.B. die Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren¹⁾ folgende Bedenken angemeldet:

"Die Wahl des Schulleiters auf begrenzte Zeit - wie dies z.B. in Hamburg beabsichtigt ist - dient nur scheinbar der Erweiterung der Rechte von Eltern, Lehrern und Schülern; sie bringt aber auch nicht - wie behauptet wird, eine Festigung der Position des Schulleiters mit sich. In Wahrheit bedeutet sie eine weitere Schwächung des rechtsstaatlich-demokratischen Elements im Schulleben. Denn nur der Schulleiter, der innerschulischen Interessengruppen gegenüber frei ist, kann eine effektive staatliche Schulaufsicht und die korrekte Durchführung von Beschlüssen der Legislative an der einzelnen Schule gewährleisten. Nur ein Schulleiter, der sich nicht in permanenter "Probezeit" fühlt, besitzt das nötige Maß an Unabhängigkeit gegenüber allen schulischen Gruppen, um auch im Konfliktfall seine Schutz-, Ausgleichs- und Kontrollfunktion unparteiisch wahrnehmen zu können."

Ähnlich sieht es Jürgen Echternach²⁾: "Wie soll denn der (Hamburger) Senator noch verantworten, was in den Schulen geschieht, wenn die Schulleiter alles schleifen lassen, und wiedergewählt zu werden?" Dieses Argument ist weder bewiesen noch stichhaltig: es ist keineswegs gesagt, daß gewählte Schulleiter schlechter sein müssen als berufene, ebenso wenig wie gewählte Bürgermeister oder Rektoren schlechter sein müßten als berufene; aber sicher dürfte sein, daß die Wahl auf den Amtsstil abfärben würde: weniger autoritär, mehr vermittelnd, weniger dem Risiko der Ämterpatronage ausgesetzt. Zum anderen ist zu beachten, daß die materiellen Entscheidungen in der Schule zum großen Teil von der Konferenz der Lehrer gefällt werden, statt wie bisher vom Schulleiter. In der Bedeutung für Schulorganisation und Schullaufbahn tauschen beide die Plätze. Zum dritten wäre zu sagen, daß die Wahl der Hamburger Schulleiter nach 1920 keine negativen Ergebnisse mit sich gebracht hat³⁾.

1) Vgl. Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren, Entschließung der Bundestagung in Würzburg vom 21.10.1971 Die Höhere Schule H. 1 (1972), S. 17 f.

2) Jürgen Echternach, Rede des Oppositionsführers zum SPD Entwurf eines Schulverfassungsgesetzes vom 20.10.1971, vervielf. v.d.CDU, Hamburg 1971; so auch Walter Schick JZ 1970, S. 449 ff. (S. 450)

3) Vgl. Oppermann, Kulturverwaltungsrecht, a.a.O., S. 198

Gewichtiger scheinen dagegen verfassungsrechtlich begründete Argumente gegen die Schulleiterwahl. Die Wahl verstoße gegen hergebrachte Grundsätze des Berufsbeamtentums¹⁾. Das Bundesverfassungsgericht²⁾ hatte jene Bestimmung im Bremischen Personalvertretungsgesetz³⁾ für verfassungswidrig erklärt, welche die Mitbestimmung des Personalrats und die Entscheidungsbefugnis einer unabhängigen Einigungsstelle in Personalangelegenheiten der Beamten vorsah; damit sei ein Verstoß gegen den Grundsatz der Ministerverantwortlichkeit⁴⁾ gegeben. Das ist nach Ansicht Ules fraglich, da der Grundsatz der Ministerverantwortlichkeit nicht ausnahmslos gilt. Zum anderen ergibt sich aus der Entscheidung selbst, daß sie z.T. gar nicht einschlägig ist. Sie bezieht sich nur auf Laufbahnbeamte⁵⁾. Lehrer sind aber ebensowenig Laufbahnbeamte wie Richter oder ordentliche Professoren. Auch hält die Entscheidung⁶⁾ die Zuständigkeit der Regierung für personelle Angelegenheiten der Beamten für generell, also nicht für völlig unabdingbar.

Hier ist auch keine Einigungsstelle vorgesehen, der sich der Minister beugen müßte. Durch die Rechtsaufsicht kann der Kultusminister die Belange der Allgemeinheit ausreichend wahren, falls er einen gewählten Schulleiter für ungeeignet hält.

Die Annahme von Harnischfeger-Heimann, zulässig sei nur ein Wahlgremium mit suspensivem Veto, da die Schulleiterwahl mit den hergebrachten Grundsätzen des Beamtenrechts kollidiere, beruht auf einer ungenauen Interpretation der zitierten BVerfG-Entscheidung.

1) Sellschopp, RdJB 1970, S. 52; Schick, JZ 1970, S. 450

2) BVerfGE 9, S. 268 ff.

3) Näheres vgl. Leibholz-Rinck, Art. 33 Rdn. 14 c

4) Ule, Grundrechte, a.a.O., S. 642, m.w.N. in Anm. 365

5) BVerfGE 9, S. 287

6) BVerfGE 9, S. 268 LS 2 b

d) Paritäten

Eine generale Regelung für Paritäten wird sich nicht finden lassen. Es wird immer auf den Sachbereich ankommen, um den es konkret geht. Insb. jede schematische Parität ist daher abzulehnen¹⁾.

e) Aufsicht und Streiterledigung bei Konflikten in der Schule und bei Konflikten zwischen Schule und Schulaufsicht

Lern- und Entscheidungsprozesse der Schule sollen möglichst offen und öffentlich verlaufen. Die Gefahr der Verletzung dieses Prinzips liegt nicht bei denen, die zahlenmäßig am stärksten sind, sondern bei jenen, die die Schule im wesentlichen organisieren und das Wissen vermitteln bzw. Lernprozesse initiieren. Daraus ergibt sich u.U. ein Interventionsgebot von oben, wenn diese Neutralität allzu verletzt erscheint. Im übrigen ergibt sich jedoch die Notwendigkeit einer Kontrolle von interessierten Dritten; weil nicht verlangt werden kann und soll, daß Lehrer von disziplinarrechtlich zu ahndenden Ausnahmefällen persönlich und fachlich nur integer, bestqualifiziert und ihrem Beruf hingegeben sind, bedarf es einer allgemeinen öffentlichen Kontrolle schulischer Tätigkeit. Das bedeutet Kontrolle durch die Betroffenen selbst, durch Eltern und Schüler. Das erfordert auch Aufsicht von oben, durch Schulträger und Kultusbürokratie, denn nicht jeder Lehrer bietet ein "gelungenes Unterrichtsarrangement"²⁾ und daß Selbstverwaltung nicht vor undemokratischen Strukturen schützt, ist oben erwähnt worden. Diese Kontrolle muß umso stärker sein, je schutzloser die Schüler sind, weil sie sich nicht selbst zur Wehr setzen können. Im Vorfeld dieser Kontrolle liegt die Kontaktaufnahme von Lehrern mit den Eltern u.U. in deren Wohnung, um Schulerziehung und Elternhauserziehung aufeinander abzustimmen³⁾.

1) So mit Recht Stock, RdJB 1972, S. 232 ff.

2) Thiersch, BR -4-, a.a.O.; Roth, Einleitung zu BR -4- a.a.O.

3) Vgl. Kurt Diedrich, Elternhaus und Schule, a.a.O., S. 2 ff. vgl. auch Erwin Schwartz, Die Grundschule, a.a.O., S. 184 ff.

Diese Kontaktnahme ist so wichtig, daß sie im Stundenplan des Lehrers Anrechnung finden sollte. Das bedeutet aber auch die Durchsetzung schulischer Interessen unter dem Aspekt des Schulzwecks von unten gegen oben und vice versa¹⁾ - notfalls im Wege justizförmiger Streiterledigung.

Nachdem nunmehr der Status der Schüler wie der Lehrer untersucht worden ist, bleibt noch, auf die dritte Gruppe der Betroffenen im Schulwesen einzugehen, auf die Eltern.

1) Vgl. Stock, Päd. Freiheit, a.a.O., S. 249, S. 282 ff.

V. Elternrecht und Schulzweck

1. Elternrecht als Mitbestimmungsrecht aus sozialpsychologischen Gründen

Wer das Elternrecht in der Schule intensiviert oder zurückgedrängt sehen möchte, wird unter bildungspolitischen wie rechtlichen Gesichtspunkten die Funktion des Elternhauses als "Sozialisationsagentur" in Beziehung zur Schule setzen müssen. Denn elterlicher Reform- oder Beharrungswille wirkt auf die Schule ein, auch wenn eine formelle oder materielle Mitbestimmung der Eltern schulpflichtiger Kinder nicht besteht. Daher muß noch einmal betont werden, aus welchen sozialen Bedingungen das Verhältnis Elternhaus - Schule strukturiert ist:

Seit Zerschlagung der Großfamilie durch die Frühindustrialisierung ist der Einfluß der Eltern auf die Erziehung immer mehr gesunken. Gesunken ist damit auch die Anzahl der sozialen Beziehungen und Kontakte der Familien¹⁾. Nun hängen aber Schulerfolg des Kindes und Erziehung im Elternhaus eng miteinander zusammen²⁾. Die Motivation ein bestimmtes Schulziel zu erreichen, wird den Kindern von den Eltern mitgegeben, diese aber ist schichtenspezifisch³⁾; sie ist manchmal dann auch ökonomisch motiviert⁴⁾. Hauptsächlich täuschen sich aber die Eltern von Unterschichtkindern über die Möglichkeiten der weiterführenden Schule, über die Begabung des Kindes und haben gegenüber allen "höheren Bildungsanforderungen" einen "Unzulänglichkeitskomplex"⁵⁾. Autoritäre Einstellungen sind verbreitet, besonders in der Unterschicht⁶⁾. Erziehungsmängel sind häufig, (verschuldet oft durch Mangel an pädagogischer Information)⁷⁾, unter ihnen sind Mißhandlungen besonders schwerwiegend. (Eltern können ihre Kinder nicht als Kinder begreifen und unterstellen ihnen Absichten und Mo

1) Klaus Schleicher, Bildung und Erziehung 1970, S. 183 ff. (S. 184)

2) Klaus Mollenhauer, Sozialisation und Schulerfolg, in: Gutachten BR -4- S. 271 ff. m.w.N.; Klaus Schleicher, Zs. f. Pädagogik, 9. Beih. 1971, S. 227 ff. m.w.N.

3) Günter Bechert, Die Demokratisierung des Schulwesens, in: Bildung und Politik 1968, S. 199 ff. (S. 200)

4) Mollenhauer, BR -4- a.a.O., S. 290. Doch scheint insgesamt "das ganze Klima des Erziehungsfeldes" ausschlaggebend zu sein. Vgl. Laurien, in: Hitpaß-Laurien-Mock, a.a.O., S. 67 m.N.

5) Wilhelm Arnold, Bildungswilligkeit der Eltern in Hinblick auf ihre Kinder, in: BR -4- a.a.O., S. 357 ff. (S. 362 f.)

6) Mollenhauer, BR -4- a.a.O., S. 279 f. m.w.N.

7) Vgl. H.R. Laurien, Der Weg zum Abitur, a.a.O., S. 11, 25

we, die man nur bei Erwachsenen annehmen kann¹⁾.

wäre also dringend erforderlich, die Eltern über Fragen der Kindererziehung und der Schulbildung aufzuklären²⁾. Ein starkes Bedürfnis an Kooperation und Kontakten mit der Schule ist vorhanden, es beschränkt sich im wesentlichen auf die Probleme des eigenen Kindes³⁾.

Das Interesse ist ähnlich wie das der Lehrer bezogen auf ein Leistungserhalten der Schüler, das relativ statisch ist; insoweit laufen schulische und elterliche Erziehung sowie Erziehung zur Demokratie nicht konform⁴⁾; dadurch müßten sich Spannungen zwischen einer Schule, die zur Demokratie erziehen will und den Eltern, die darauf nicht eingestellt sind, zwangsläufig ergeben.

Diese Spannungen sind auch deshalb latent angelegt, weil Eltern und Lehrer einander in gewisser Weise mißtrauen⁵⁾ und negativ beurteilen. Von ausgesprochen elternfeindlichen Argumentationen in der pädagogischen und juristischen Literatur wurde berichtet⁶⁾. Mit Erleichterung stellen Harnischfeger-Heimann in einer Darstellung der tatsächlichen Rechtslage fest, daß die Mitbestimmungsrechte der Eltern nur beschränkt seien⁷⁾. Für andere, die Chancengleichheit realisieren wollen, ist die Einbeziehung der Eltern in die Erziehungsarbeit der Schule dringend geboten⁸⁾. Klaus Schleicher⁹⁾ hat am Beispiel der amerikanischen Praxis deutlich gemacht, daß die Mitwirkung der Laien bei der Lehrplangestaltung nicht abwegig ist.

Franz Schleyer, Neue Sammlung 1967, S. 135 ff.

Vgl. die radikalen Forderungen von Ihlenfeld, Schulbesuchspflicht, a.a.O., S. 230 ff.; s. auch W. Becker, RdJB 1971, S. 367

Vgl. Janpeter Kob, Erziehung im Elternhaus und Schule, Stuttgart 1963, S. 69, 112

Mollenhauer, BR -4- a.a.O., S. 276; Kob, Elternhaus, a.a.O., S. 77

Kob, Elternhaus, a.a.O., S. 69 bzw. 99

Vgl. Wilhelm, Theorie der Schule, a.a.O., S. 73 f.; Gamm, Kritische Schule, a.a.O., S. 76 f.; S. 202; Ihlenfeld, a.a.O.; Richter, Zs. f. Pädagogik 1970, S. 821 ff. (S. 837 ff.); ders., Neue Sammlung H. 4 (1972), S. 334 ff.; Huiskens, in: Die Teilhabe, a.a.O., S. 125

Harnischfeger-Heimann, Rechtsfragen der Gesamtschule, a.a.O., S. 25

Schwartz, Grundschule, a.a.O., S. 184 ff.; Schleicher, Bildung und Erziehung 1970, S. 185 f.; ders., Zs. f. Pädagogik, 9. Beih. 1971, S. 227 ff.; vgl. auch Lang, Anstaltsverhältnis, S. 119

s.o.

Auch Stubenrauch weist darauf hin, daß ohne Mitarbeit der Eltern ein neuer Erziehungsstil in der Schule nicht praktiziert werden kann. Die Eltern sind damit in einer faktischen Vetosituation. Ihr Veto vermag allenfalls die sachgerechte und am Leitbild der freiheitlichen Demokratie orientierte Schulerziehung zu paralysieren; es muß allseitiges Interesse daran bestehen, sie zur Mitarbeit zu gewinnen. Ohne die Einräumung von Rechtspositionen geht das nicht. Und so bedeuten demokratische Mitwirkungsrechte der Eltern den Weg von der Verantwortungslosigkeit in die Verantwortung¹⁾. Andererseits sind auch von den Eltern Reformanstöße zu erwarten. Unter beiden Gesichtspunkten, dem Reform- und Beharrungswillen der Eltern, ist es erforderlich, diese in die Schule einzubeziehen.

2. Das pädagogische Grundrecht der Eltern aus Treuhandgedanken

a) Einleitung

Wenn zahlreiche Länderverfassungen in der Nachkriegszeit das Elternrecht so stark in die Verfassung eingebaut haben, so aus Reaktion auf den Nationalsozialismus²⁾. Obwohl damals das konfessionelle Elternrecht im Vordergrund stand und heute eher das pädagogische³⁾, so liegt doch beiden die Vorstellung zugrunde, daß trotz aller mangelhaften Erziehung durch ungebildete, unpädagogische, autoritäre etc. Eltern das persönliche Interesse an der Entwicklung hier stärker vorhanden ist als irgendwo sonst. Das besagt nicht, daß man Mißstände der Erziehung, wie sie unter der mangelhaften Rechtslage des BGB (§§ 1626, 1666 ff.) gang und gäbe sind, weiter hinnehmen müsse. Aber es heißt praktisch für das Kind etwas tun, wenn Eltern über soziale Kontakte mit anderen Eltern und Bemühungen mit Pädagogen, Psychologen über die Schule (oder die Vorschule und den Kindergarten) informiert werden, und sich damit beide Erziehungsebenen stärker als bisher überschneiden. (Z.B. würde - aus den soeben angegebenen Gründen - weder eine moderne Sexualpädagogik

1) Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 346 f.; skeptisch v. Campenhausen, Erziehungsauftrag, a.a.O., S. 54

2) Stein, JZ 1957, S. 12; Gisela Baumgarte, Das Elternrecht im Bonner Grundgesetz, Diss. Köln 1966, S. 1; v. Campenhausen, Erziehungsauftrag, a.a.O., S. 31

3) Näheres Richter, Neue Sammlung 1972, S. 334 ff.

noch eine Demokratie-Pädagogik ohne vorherige Elternaufklärung in der Schule erfolgreich durchgeführt werden können. Entsprechendes gilt auch für andere Bereiche des Curriculums, zur Zeit besonders im Hinblick auf die Einführung der "neuen Mathematik".) Problematisch ist dabei jedoch der Gedanke, ob die aus Elternindividuen bestehende Elternschaft einen Vertretungsanspruch für die Kinder in der Schule besitzen, d.h. an ihrer Stelle Mitbestimmungsrechte wahrnehmen darf¹⁾, welche Mitbestimmungsrechte der Schülerverdrängen.

) Zur Theorie der fiduziarischen Stellvertretung

Die Rechtslehre hat im Lauf der Zeit einige Theorien entwickelt, nach denen das Verhältnis von Eltern und Kind einerseits, die Beziehungen von Elternschaft und Schulwesen andererseits, verschieden bestimmt werden.

Die Entwicklung des pädagogischen aus dem konfessionellen Elternrechtsgedanken wurde oben²⁾ nachvollzogen. Hier kommt es zusätzlich auf eine Klärung des Rechtsverhältnisses von Eltern und Kind bzw. der Elternschaft und Schulwesen an. Ausgangspunkt ist die Theorie der Stellvertretung. Sie beruht auf dem Gedankengang, daß die Eltern treuhänderisch für das Kind tätig werden.

Im Kapitel über "Mündigkeit als Rechtsproblem"³⁾ wurde erläutert, wie sich die früher herrschende Auffassung⁴⁾, die Kindesrechte würden allein durch die Eltern realisiert, lockerte. Diese fiduziarischen Gedanken sollen im wesentlichen hier nur vergegenwärtigt, nicht wiederholt werden; sie verdienen aber in Zusammenhang mit der sog "Kollisionstheorie" erneute Behandlung.

) Hans E. Krüger, Rechtspolitische Aspekte der neuen Schulmitbestimmung, Referat, gehalten am 1.3.1972 vor den Schulpflegschaften der Johann Gottfried Herder-Gymnasiums und des städtischen Mädchengymnasiums, Köln, vervielfältigt, S. 17

) S. 86 ff., S. 90 ff.

) S. 164 ff.

) Für die früher herrschende, auch öffentlich-rechtliche Lehre vgl. Peters, Elternrecht, a.a.O., S. 385 f.; w.N. bei Richter, Neue Sammlung 1972, S. 355, Fn. 48; im Familienrecht gilt sie weiter. S. dazu Gernhuber, FamRZ 1962, S. 89 ff.; ders., Familienrecht, a.a.O., S. 34 ff.; S. 50 ff. (S. 52 ff.); dafür spricht Gernhuber aber auch von einem "Abbau der elterlichen Gewalt" (a.a.O., S. 543 f.)

c) Zur "Kollisionstheorie"

Die Kollisionstheorie präsentiert sich in einigen Varianten. Sie beziehen sich auf Festlegung gewisser Grenzlinien, nach welchen sich bestimmt, ob den Eltern oder den Kindern ein Entscheidungsrecht zukomme¹⁾. Die Kollisionstheorie besteht bei Perschel²⁾ in einer Güterabwägung im Einzelfall; Dürig³⁾ hält das BGB für eine angemessene Kollisionsnorm, Hildegard Krüger⁴⁾ läßt das Elternrecht in gewisse Bereiche (Schule, Betrieb) gar nicht hineinreichen und umgeht insoweit die Kollisionsfrage.

Die Theorie von der Stellvertretung mündet in ihrer aktuellen Form jedoch auch in den Problemkreis, ob Elterngrundrechte mit Kindesgrundrechten kollidieren bzw. welche Grundrechte jeweils vorgehen⁵⁾. In der Wirkung kommt z.B. die Untersuchung von Reuter über den Umweg einer Einteilung der Grundrechte in einen personalen und einen funktionalen Bereich zu einem ähnlichen Ergebnis (d.h. das Kind hat die Grundrechte, aber realisiert werden sie durch die Eltern). Reuter nimmt nur Gewissens- und lebensgestaltende Entscheidungen hiervon aus⁶⁾. Gegen diesen Ansatz hat sich Kittner⁷⁾ gewandt: der gesetzliche Vertreter des Minderjährigen könne nicht für diesen sich versammeln oder das Grundrecht der Kunst ausüben etc. Auch v. Zezschwitz⁸⁾ weist darauf hin, daß nur dem Grundrechtssubjekt das Recht der Grundrechtsausübung zustehen kann.

1) Vgl. oben S. 164 ff.

2) RWS 1963, S. 129 ff.

3) in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 19 Rdn. 20, 26

4) FamRZ 1956, S. 329 ff.

5) Reuter, Kindesgrundrechte, a.a.O., S. 63 f., S. 185; ders., FamRZ 1969, S. 622 ff.

6) Reuter, Kindesgrundrechte, a.a.O., S. 185

7) Kittner, ArbuR 1971, S. 187 f.

8) Friedrich v. Zezschwitz, JZ 1970, S. 233 ff. (S. 235), zit. n. Kittner, a.a.O., S. 287 Fn. 69

Gegen Reuter argumentiert Steffen¹⁾; danach werden Grundrechte von den Kindern wahrgenommen und bei der Wahrnehmung zwar von den Eltern korrigiert, doch ist diese Korrektur orientiert an der wertsetzenden Bedeutung der Grundrechte²⁾. Im Ergebnis stimmen aber beide überein. Die herrschende Konflikttheorie³⁾ lehnt er wie Reuter ab; auftretende Konflikte seien keine rechtlichen, sondern von vornherein vom Recht kalkuliert⁴⁾. Ähnlich wie Steffen argumentiert Brauburger⁵⁾.

d) Die Neubestimmung des Treuhandgedankens

Beide Theorien - die der fiduziarischen Stellvertretung wie die von der Kollision zwischen Grundrechtsträgern - vermögen nicht zu befriedigen. Und zwar deshalb nicht, weil beide jeweils einen richtigen Gedanken zur beherrschenden Maxime werden lassen.

Die (herrschende) Kollisionstheorie muß nämlich grundsätzlich die dogmatische Folge von der sog. "Drittwirkung der Grundrechte" in auf nehmen⁶⁾. Um unakzeptable Ergebnisse zu vermeiden, soll sie nach ihren Apologeten daher dort nicht gelten, wo es um die Realisierung politischer Freiheitsgrundrecht geht⁷⁾. Das Problem ist damit ausgeklammert, nicht gelöst.

Ein kindesfreundlicher Ausweg aus dem Dilemma findet sich bei Walter Becker; bei ihm "weicht" das Elternrecht durch wachsendes Kindesrecht⁸⁾ und Andreas Kittner dreht die Frage um: nicht zu prüfen sei, ob das Kind grundrechtsmündig sei, sondern zu beweisen sei, daß das Kind nicht grundrechtsmündig ist (gewissermaßen in dubio pro ma-

1) RdJB 1971, S. 143 ff.

2) So auch Gernhuber, Familienrecht, a.a.O., S. 53, die Eltern-Fürsorge muß am Leitbild der Verfassung eingeordnet werden.

3) Außer der herrschenden Lehre im Staatsrecht exemplarisch: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 7 Rdn. 41), auch das ev. Elternrecht. Vgl. I. Röbbelen, Elternrecht, a.a.O., S. 36 ff.; v. Campenhausen, Erziehungsauftrag, a.a.O., S. 34 ff.
Vgl. auch die Nachweise bei Steffen, a.a.O., S. 143 Fn. 1 und bei Kittner, ArbuR 1971, S. 282, Fn. 31-37

4) Steffen, RdJB 1971, S. 144 f.

5) Heinz Brauburger, RdJB 1971, S. 225 ff. (S. 229)

6) So ausdrücklich Krüger, FamRZ 1956, S. 329 ff.; dagegen v. Campenhausen, Erziehungsauftrag, a.a.O., S. 37

7) Vgl. oben S. 164 m.N.

8) RdJB 1971, S. 363; ähnlich Gernhuber, Familienrecht, a.a.O., S. 543 f.

tura)¹⁾. Er untermauert seine Ausführungen wirkungsvoll mit Angaben aus der Sozialpsychologie. Kittner ist im Ergebnis zuzustimmen. Aber dennoch bedeutet seine Theorie nicht, wie er annimmt, eine Ablehnung der gängigen, eher Kindesunfreundlichen Kollisionstheorien, sondern nur deren optimale Anwendung. Richtiger schiene mir, mit Gernhuber und Steffen davon auszugehen, daß eine Grundrechtskollision zwischen Eltern und Kind so sehr oder so wenig gegeben ist wie zwischen beliebigen Privaten; was das Elternrecht kennzeichnet, ist die Anerkennung der für unsere Zivilisation in der Tradition stehenden Sachlage, daß der Schutz, den ein heranwachsender Mensch zu seinem Werden benötigt, nicht durch eine bestimmte soziale Gruppe oder Organisation wie etwa Stamm, Sippe²⁾, Volksgemeinschaft, Schule, Kinderheim etc. realisiert wird, sondern durch Einzelpersonen, die das Kind gezeugt oder geboren haben und erst subsidiär durch andere Erziehungsträger. Daher auch die Wendung vom "natürlichen Recht der Eltern". Dieses Recht wird notfalls in seiner spezifischen Ausgestaltung auf andere übertragen, welche nicht die leiblichen Eltern sind.

Elternrecht und Kindesrecht kollidieren deshalb nicht, weil die Eltern weder einen Rechtsanspruch darauf haben, daß ein Kind seine Grundrechte in bestimmter Weise wahrnimmt, noch, daß es darauf verzichtet. (Sie können hier argumentieren und rational erziehen.) Aber sie haben die Rechtspflicht dann, wenn das Kind Grundrechte geltend machen will, dafür zu sorgen, daß dies auch geschehen kann. Aus diesem Rechtstitel erwachsen Teilhabeansprüche im Schulbereich. Und dort, wo es sich um Entscheidungen handelt, die im Vorfeld von künftiger Grundrechtsrealisierung ergehen müssen, besteht eine Rechtspflicht, die Entscheidung so zu fällen, daß damit kein Präjudiz gegen eine künftige Grundrechtsausübung des Kindes gefallen ist. Das ist der Grund, daß Elternrecht kein Treuhänderrecht "in Stellvertretung" in jenem Bereich ist, in dem Kinder eigene Grundrechte verwirklichen. Als Treuhänderrecht schützt es die Ausübung der Kindesgrundrechte zum Wohl des Kindes. Eine Kollision findet daher nicht

1) Vgl. dazu Nelson, Rechtslehre, a.a.O., S. 363 f. Nelson fordert jedoch, das Gesetz müsse jeweils das Mündigkeitskriterium nennen.

2) Vgl. dazu Mitteis-Liebrich, Deutsche Rechtsgeschichte, 12. Aufl. München 1969, S. 12 ff., für die Rechtslage im germanischen Recht

zwischen Elternrecht und Kindesrecht statt, sondern spielt sich in der Person der Eltern selbst ab: sie sind - wie jeder, wie ihre Kinder auch - Grundrechtsträger mit dem Anspruch auf Selbstentfaltung. Doch ist dieses Recht auf Selbstentfaltung dort eingeschränkt, wo das Recht als öffentliches Recht mit dem öffentlichen Kindesrecht kollidiert.

) Zur Funktion öffentlicher Kontrolle

Oben¹⁾ wurde aufgezeigt, in welchem Rahmen Schüleraktivität von Grundschulern sich entfalten kann. Überwachungs- und Kontrollrechte der Eltern, die bis zur Mitentscheidung in didaktischen Fragen reichen können, werden wohl praktisch nicht auf eine Erweiterung dieser Möglichkeit zu beziehen sein, solange die Eltern von deren Notwendigkeit nicht überzeugt sind. Am wenigsten hiervon überzeugt sind Eltern der Unterschichten. Daher wird es Aufgabe der Lehrer sein, den Eltern hierfür ein Verständnis abzugewinnen. Das Ergebnis wäre vermutlich etwas weniger Progressismus, der ja doch nur den von vornherein begünstigten Mittel- und Oberschichtkindern zugute käme, dafür würde aber eine größere Breitenwirkung erzielt. Ein solches Ziel anzustreben ist sinnvoll, weil bei einer Dysfunktionalität von Elternerziehung und Schulerziehung schulischeacherziehungserfolge im Elternhaus wieder verschüttet werden oder das Kind in Orientierungsschwierigkeiten bringen, welche das Verhältnis zu den Eltern belastet. Daher brauchen Eltern jene Rechte, durch die dieser Schutz verwirklicht werden kann. (Grundsätzlich bestünde kein Einwand, diese Realisierung des Kinderschutzes gesetzlich als Elternpflicht zu verankern.)

Andererseits ist es denkbar und kommt auch oft vor, daß die Eltern die durch den Kinderschutz eingeräumte faktische Macht mißbrauchen und das Kind ihnen gegenüber ungeschützt dasteht²⁾. Daher wacht hier "die staatliche Gemeinschaft"³⁾. Die Verpflichtung des Staates zu Überwachung und u.U. Eingriff ergibt sich in erster Linie daraus, daß das Kind selbst ja Grundrechtsträger ist und daher Anspruch auf den Schutz des Staates besitzt⁴⁾. In diesem Sinn hat auch das Bun-

1) S. 187 f.

2) Kittner, a.a.O., ArbuR 1971, S. 284 ff.

3) S. dazu Röbbelen, Elternrecht, a.a.O., S. 18

4) Leibholz-Rinck, a.a.O., Art. 6 Rdn. 7

desverfassungsgericht formuliert, das Wohl des Kindes gehe, zumindest im Bereich der elterlichen Gewalt, den Interessen der Eltern vor¹⁾. Dogmatisch bedeutet der hier vertretene Ansatz ein Ausgehen vom katholischen pädagogischen Elternrechtsstandpunkt, wie er in geläuterter Form heute von Gernhuber, Steffen und Brauburger vertreten wird, doch aus sich selbst heraus beschränkt und in der Auswirkung zurückgenommen. Mit dieser neuen dogmatischen Begründung lassen sich die kindesfreundlichsten Ergebnisse erzielen, welche die herrschende Lehre nur über den zweifelhaften Weg von Grundrechtskollisionen (mit unerwünschten Nebenfolgen) gehen kann, oder aber lieber vermeidet. Dies enthebt uns außerdem von dem Zwang, infolge einer restriktiven Interpretation des Elternrechts im Verhältnis zum Kind zugleich weitreichende Mitwirkungsrechte abzulehnen, wie dies u.a. Richter und Harnischfeger-Heimann etc. tun müssen. Denn wenn man näher hinschaut, wendet sich Richter - und mit vollem Recht - vorzugsweise gegen den Alleinbestimmungsanspruch der Eltern. Gegen diesen Anspruch der "professionalisierten Elternschaft" (Richter²⁾) muß man in der Tat zu Felde ziehen.

3. Sonderproblem der Schullaufbahnentscheidungen

Bei diesem Problem sind die Meinungen zusätzlich kontrovers³⁾. Ursprünglich wurde ja das Elternrecht in seiner Mitbestimmungswirkung gerade nur hierauf bezogen. Bei einem dreigliedrigen Schulsystem sind Entscheidungen für oder gegen eine Schulart kaum rückgängig zu machen gewesen. Dennoch haben die Gerichte positive Auslese der Schule zugunsten einer möglichst anspruchsvollen Schullaufbahn abgelehnt⁴⁾. Mochten dabei auch im Hintergrund der Überlegungen ungute Erinnerungen an die Überweisung begabter Kinder in Eliteschulen der Nazizeit ("Napola") mitschwingen und auch die Gefahr ge-

1) BVerfGE 10, S. 64

2) Richter, Neue Sammlung H. 4 (1972), S. 350

3) S. die Nachweise oben S. 88

4) Vgl. OVG Hamburg, DVBl. 1953, S. 506 ff.; OVG Berlin, OVGE 3, S. 146 ff.; zust. v. Campenhausen, Erziehungsauftrag, S. 34 ff., m.w.N.

sehen werden, daß der Staat durch einseitige Festsetzung der Aufstiegsriterien die Schüler den Gegebenheiten des Schulwesens würde anpassen können statt umgekehrt¹⁾, so war doch vor allem die Tatsache rechtserheblich, daß eine staatliche Verplanung des Begabungspotentials deswegen gegen das Elternrecht verstößt, weil nicht feststeht, daß der Staat die besseren Argumente oder Maßstäbe besitzt, um zu entscheiden, welche Schullaufbahn ein Kind einzuschlagen hätte²⁾. Völlig übersehen wurde - und das ist symptomatisch - daß eine positive Auslese genauso und sogar primär das Kindesrecht auf Selbstentfaltung verletzt.

Dafür gilt die negative Auslese als gerechtfertigt, weil der Staat gewährleisten muß, daß jene, die das Schulsystem benutzten, nicht durch andere in ihrer Entfaltung gehemmt werden³⁾ - womit im Ergebnis der Staat über die negative Auslese ebenso mit Begabungsreserven manipulieren kann wie mit der positiven. Da die Entscheidung, ob das Kind eine Schullaufbahn einschlagen soll, die zu einem akademischen Beruf führt, sinnvoll erst nach langjähriger Schulzeit beantwortet werden kann⁴⁾, wäre allerdings niemand in der Lage, hier eine richtige Entscheidung zu fällen. Gerade aber weil Untersuchungen ergeben haben, daß die Entscheidung der Kinder für eine bestimmte Schullaufbahn von der Einstellung der Eltern abhängig ist und diese wiederum schichtenspezifisch verläuft, würde es im Ergebnis wenig ausmachen, ein Grundrecht des 10-jährigen auf Schullaufbahnentscheidung zugrunde zu legen. Daher wollen gerade die, die das Kind besonders fördern wollen, das Elternrecht restriktiv interpretiert wissen. D hinter steckt auch die richtige Vorstellung, daß ein Optimum an Bildung von emanzipatorischem Wert sei⁵⁾.

Einigkeit besteht also nur darin, daß eine Differenzierung heutzutage zu früh erfolgt⁶⁾. Aber unabhängig davon stellt sich die Frage, ob nicht die Eltern über die Schullaufbahn ihres Kindes allein zu

1) Vgl. FuB, VVDStRL Bd. 23, S. 158 f., S. 205

2) Vgl. Maunz, 1. Rechtsgutachten zur Förderstufe, a.a.O., S. 9

3) Vgl. Maunz, in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 6 Rdn. 28; FuB, VVDStRL Bd. 23, S. 203; vgl. Maunz, 1. Gutachten, a.a.O., S. 7 ff., m.w.N. aus der Rechtsprechung.

4) Vgl. die einschlägigen Berichte in BR -4- Begabung und Lernen

5) Vgl. Denninger, Hochschulrahmengesetz, a.a.O., S. 47

6) Udo Undeutsch, Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit, in: BR-Gutachten -4- a.a.O., S. 377 ff.

entscheiden haben, neu. Denn ihrer Entscheidung kann ja durchaus eine vernünftige Argumentation zugrunde liegen: z.B. wenn ein Friseur seinen Sohn für die Übernahme seines Geschäftes ausgebildet wissen will oder ein klassenbewußter Kommunist seinen fähigen Sohn in die Hauptschule gehen lassen möchte, da dort auch die künftigen Arbeiter zur Schule gehen und er sich erhofft, daß er unter Arbeitern später seinen Beitrag zum Klassenkampf leisten werde. Harnischfeger-Heimann halten diesen Streit für entschärft, weil die Gesamtschule durch vermittelnde Übergänge etc. eine leichtere Revision der lebenswegbestimmenden Entscheidungen getroffen habe¹⁾. Demgegenüber halten Brauburger und Maunz²⁾ die Anwendung des Elternrechts auf die gewandelten Bestimmungen im neuen Schulwesen für gegeben; im Förderstufenstreit hat Maunz die Ansicht vertreten, der Staat sei gehalten, die gegenwärtigen Optionsformen, wie sie durch bestimmte Schularten repräsentiert werden, in entsprechender Weise zu erhalten³⁾. Da die Wissenschaft festgestellt habe, daß die entscheidenden Begabungsentfaltungen des Kindes vor dem 10. Lebensjahr festlägen, würden manche Eltern mit Recht die Förderstufe für schädlich halten können⁴⁾. Diesem Dilemma könne man nur durch das mehrgliedrige Schulsystem begegnen. Wäre die Förderstufe die einzige Schulform, würde das Elternrecht ausgeschaltet⁵⁾. (Die von Maunz zitierten Untersuchungen lassen es jedoch nicht begründet erscheinen, die Begabungschancen, die das Kind nach dem 10. Lebensjahr noch hat, ungenutzt verstreichen zu lassen. Die zahlreichen Untersuchungen weisen nach, daß eine spätere endgültige Schullaufbahnentscheidung deshalb sinnvoll ist, weil die mangelnde oder vorhandene Begabung bei zu früher Prüfung als statisch gesehen wird, in Wahrheit aber dynamisch ist, und außerdem durch Aufnahmeprüfungen zusätzlich unzureichend nur erfaßt werden kann. Eine Förderstufe als Korrekturmöglichkeit für verfehlte Schullaufbahnen ist daher schon zweck-

1) Rechtsfragen der Gesamtschule, a.a.O., S. 41 ff.; vgl. auch Richter, RdJB 1971, S. 132

2) Heinz Brauburger, RdJB 1968, S. 261 ff.; ders., RdJB 1971, S. 229; Maunz, s. die oben, S. 88 genannten Gutachten

3) Ersten Rechtsgutachten zum Förderstufenstreit, a.a.O., S. 16

4) Maunz, Erstes Gutachten, a.a.O., S. 14 ff.

5) Maunz, Zweites Gutachten, a.a.O., S. 15

mäßig - fragwürdig ist allein, ob sie das selbstgesteckte Ziel erreicht (siehe oben¹⁾). An den wesentlichen Problemen des Förderstufenkomplexes geht die Argumentation von Maunz daher vorbei²⁾. Denn die hiermit tangierte Problematik - Förderstufe als Mechanismus, welcher eine größere schulische Offenheit gewährleisten soll - betrifft das alte wie das neue Schulsystem insgesamt, ist keineswegs ein spezifisches Problem der Förderstufe. Evers³⁾ erwidert im Gegengutachten zum Förderstufenstreit, das Recht auf Wahl des Bildungsweges des Kindes könne nur im Rahmen der vom Staat zur Verfügung gestellten Bildungseinrichtungen geltend gemacht werden; eine positive Auslese lehnt er freilich wie Maunz, Brauburger etc. ab⁴⁾. Allerdings geht er auch auf den Standpunkt von Maunz grundsätzlich ein, wenn er findet, das Elternrecht werde durch die zweijährige Förderstufe modifiziert und herausgeschoben, aber nicht vereitelt⁵⁾. Er sieht es also - wenn auch einschränkbar - auf Schullaufbahntscheidungen bezogen.

Harnischfeger-Heimann schaffen das Problem dadurch aus der Welt, daß sie davon ausgehen, Eltern, welche ihr Elternrecht im Kindeswohl ausübten, könnten es nur dahingehend ausüben, daß sie vernünftigerweise stets nur jenes Leistungsniveau wünschen, das den Kindern angemessen sei; denn es sei objektiv für das Kind nicht wünschenswert, überfordert oder zu wenig ausgelastet zu sein. Da aber die Eltern weder die Anforderungen in den einzelnen Leistungsniveaus kennen noch die Fähigkeit und Motivationen ihres Kindes mit denen anderer Kinder vergleichen könnten, wäre es wenig sinnvoll, ihnen die Entscheidung zu übertragen⁶⁾. Die Eltern freilich wären nicht gut beraten, vor soviel Arroganz des Sachverständigen zu kapitulieren. Das Kind aber wäre andererseits u.U. faktisch benachteiligt, wenn es hier der Alleinentscheidung seiner Eltern unterworfen wäre. Wie oben

1) Teil A I, S. 18

2) Gegen Maunz vgl. Richter, RdJB 1971, S. 132

3) Evers, Gegengutachten zum Förderstufenstreit (oben S. 88), S. 21; vgl. auch BVerwGE 5, S. 153 ff. (S. 157)

4) Evers, Gegengutachten zum Förderstufenstreit, a.a.O., S. 2

5) Evers, Gegengutachten, a.a.O., S. 110

6) Rechtsfragen der Gesamtschule, a.a.O., S. 43

dargelegt, kann deren Entscheidung nur so ausfallen, daß dem Kind ein Optimum an Grundrechtsausübung später gewährleistet ist. Eine saubere Lösung wird sich nur finden lassen, wenn man Eltern wie Schule ein gemeinsames Entscheidungsrecht dort zubilligt, wo das Kind erwiesenerweise nicht grundrechtsmündig ist, ohne jedoch damit spätere Entscheidungen zu präjudizieren.

Der Hess. StGH¹⁾ betont - wie vorher schon Evers - in seinem Förderstufenurteil, daß ein Wahlrecht der Eltern nur im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten besteht und daß ein bestimmtes Schulsystem institutionell nicht garantiert ist (wäre es anders, könnte das Schulsystem nur im Wege des Plebiszits modernisiert werden). Der StGH weist auch darauf hin, daß das Auswahlrecht der Eltern ein Mittel, nicht Zweck sei: das Elterngrundrecht auf Mitbestimmung zielt auf alle Einrichtungen und Maßnahmen, die die inneren Ziele und Wege der Schule betreffen²⁾. Diesem Urteil ist zuzustimmen. Man muß doch daran erinnern, daß den Eltern ein Elternrecht nicht um ihrer selbst willen verliehen ist; wenn also Friseur wie Kommunist in unseren Beispielfällen verhindern wollen, daß ihre Kinder in der Schule eine Bildung erwerben, die für sie u.U. später nur Freizeitwert besitzen wird, dann ist mit diesem Erwerb doch nicht ausgeschlossen, daß sich die Kinder in grundrechtsmündigem Alter kraft eigener Entscheidung so verhalten, wie es die Eltern gern hätten. Im Gegenteil bedeutet die Entscheidung der Eltern für den qualifizierteren Schulabschluß des Kindes für dieses ein Plus an Grundrechtschancen: es hat die Wahl, ob es lieber das florierende Geschäft der Eltern übernehmen oder ob es studieren will.

Etwas anderes aber ist viel gravierender: daß - wie oben erwähnt - die Kindeserziehung in der Schule (ganz gleich welchen Typs) und im Elternhaus asynchron verlaufen kann. Die einzig sinnvolle praktische Entscheidung dieses Problems wird, wie erwähnt, darin zu suchen sein, daß die Eltern über die Mitbestimmung den Anreiz erhalten werden, ihrem Kind eine möglichst qualifizierte Schulbildung zukommen zu lassen³⁾. Bislang war es so, daß die Mehrzahl der Eltern sich an der Schule desinteressiert zeigte, wenn die Entscheidung

1) Staatsanzeiger Nr. 3/72, S. 112 ff., S. 118

2) Hess. StGH, Staatsanzeiger, Nr. 3/72, a.a.O., S. 129 mit Verweis auf StGH, Urt. v. 18.2.1958; Staatsanzeiger, S. 311; vgl. auch VGH Hessen, DÖV 1958, S. 464 f. und Stein, JZ 1957, S. 14 ff.

3) Vgl. Klaus Mollenhauer, Gutachten BR -4- a.a.O., S. 294

gegen den sozialen Aufstieg des Kindes¹⁾ gefallen war und es auf der Hauptschule geblieben war oder dorthin zurückkehrte. Über das negative passive Verhalten der Eltern von Kindern in der Haupt- oder Berufsschule klagen alle Elternbeiräte. Dieses Verhaltensprofil wird sich nur ändern, wenn die Entscheidung für oder gegen einen bestimmten Schulabschluß möglichst lang offen bleibt. Das aber ist ein Problem der Demokratisierung oder sozialen Institutionen. Es widerspräche dem hier verstandenen Demokratiebegriff als offenem, auf Kommunikation und Kritik gerichtetem Verfahren, wenn Eltern oder sonstige Gruppen irgendwo im Schulwesen ein Alleinentscheidungsrecht geltend machen könnten¹⁾. Aber es wird m.E. zu oft²⁾ angenommen, andere, insb. die Lehrer, seien am Wohl der Kinder weitaus eher interessiert als die Eltern, Den Anspruch der Kinder, eine Erziehung zu erhalten, die den Anforderungen der Demokratie und des gesellschaftlichen Lebens von morgen gerecht würde, erfüllt die Schule oft nur mangelhaft und manche Lehrer höchst unwillig.³⁾ Die Gefahr ist gegeben - und sie ist sehr akut - daß die Lehrer versuchen, einen möglichst großen Teil dessen, was sie gegenüber den Kindern zu leisten hätten, im Bereich der Wissensvermittlung, dem Elternhaus aufbürden und zwar zur eigenen Entlastung. Daher werden so gerne viel Hausaufgaben aufgegeben; daher müssen sich die Eltern die Zeit nehmen, ihren Kindern zuhelfen bzw. helfen zu lassen. Dieser Trend wird sich verstärken, je weniger die Eltern instand gesetzt werden, einem etwaigen Ausweichen des Lehrers vor seinen eigenen Aufgaben eine wirksame Kontrolle entgegenzusetzen. Zu dieser Kontrolle gehört auch, ein Verständnis über die Probleme schulischer Curricula zu gewinnen. Hier kann Elternkontrolle im Kindesinteresse wirken, wird aber von hier aus auch begrenzt. Dieser Grundsatz gilt für das Elternrecht gegenüber dem eigenen Kind in der Einzelschule wie auch für das Verhältnis Elternschaft zu Schülerschaft und Lehrerschaft bzw. Schule und Schulaufsicht.

1) Vgl. Strukturplan, a.a.O., S. 38, der von einer Mitbeteiligung der Eltern bei Schullaufbahnentscheidungen ausgeht.

2) Auch von Stock, RdJB H. 8 (1972), S. 234

3) Der engagierte Pädagoge, der außerhalb der Schulzeit, der Schulstunden und Schulstuben in seiner Freizeit den Kontakt mit Schülern bzw. Eltern sucht, dürfte nach meinen bisherigen Erfahrungen eine so bewundernswerte wie seltene Ausnahme bilden.

4. Folgerungen

a) Offene Schullaufbahn

Um niemanden in Verlegenheit zu bringen, eine Schullaufbahnentscheidung mitfallen zu müssen, die dem Schüler ein bestimmtes inkorrigibles Maß an Zukunftschanzen gibt, hat das Laufbahnwesen so lange möglichst offen zu sein, bis die Schüler selbst grundrechtsmündig über bestimmte Wege entscheiden können.

b) Prophylaktische Elternschulung und gezielte Vorschul- erziehung

Wenn Elternmitbestimmung und Gesamtschulsystem bestenfalls korrigierend wirken, und wenn erkannt wird, daß von allen Breitenmaßnahmen optimal stets diejenigen profitieren, die deren Vorteile am wenigsten nötig haben, dann ergibt sich die Konsequenz, Vorschul-erziehung gezielt vorzugsweise den Unterprivilegierten zukommen zu lassen. Und da diese Hilfe oft zu spät kommen wird, legt uns dies nahe, Elternaufklärung prophylaktisch zu betreiben, d.h. schon Schulabschlußjahrgänge in "Elternkunde" zu unterrichten¹⁾.

c) Primarstufe

Eine starke institutionelle Beteiligung der Eltern erscheint wünschenswert, weil nur so eine zunehmende Entfremdung zwischen Elternhaus und Schule bzw. Eltern und Kind vermieden werden kann. Hauptprobleme sind einmal die Organisation der Informationsprozesse, zum zweiten ist deren finanzielle Absicherung entscheidend. Daher sind den hier Tätigen entsprechende Vergütungen zu gewähren ebenso wie die personalen wie sachlichen Mittel (Elternbeiratsbüro, Entschädigung für Elternvertreter, Informationsdienst, Lehrer-Hausbesuche, Fortbildungskurse etc.).

1) In diesem Sinne auch Abg. Wolfgang Heinz, MdL NRW, am 6. Okt. 1970, Landtag Nordrhein-Westfalen, 7. Wahlperiode, 4. Sitzung, S. 77 A

d) Sekundarstufe I

Hier gelten im wesentlichen die gleichen Aussagen wie in der Primarstufe. Entsprechend dem zunehmenden Alter könnte sich eine Mitbestimmung der Eltern in dem Maße abschwächen, in welchem die Kinder selbst in der Lage sind, ihre Interessen zu vertreten.

e) Sekundarstufe II

Entgegen einer verbreiteten Auffassung, die davon ausgeht, daß man hier, weil man es nur mit grundrechtsmündigen Schülern zu tun habe, auf eine Mitwirkung der Eltern verzichten könne, wird eine Beteiligung der Eltern nicht für überflüssig gehalten, insb. zum Zweck einer gewissen öffentlichen Kontrolle.

f) Überlokale und überregionale Vertretung

Hier wären den Eltern die gleichen Rechte wie Schüler- und Lehrervertretern zuzugestehen und zwar deshalb, weil keine Gründe angegeben werden können, nach denen die Elternmitwirkungsrechte in Fragen, welche das Schulwesen als Ganzes betreffen, geringer zu achten wären¹⁾.

g) Autonomiestatus der Schule

Wie für Schüler und Lehrer setzt jedoch der Entfaltungsrahmen des Elternrechts in der Schule eine gewisse schulische Autonomie voraus.

1) Vgl. Evers, Zur Mitbestimmung in der Schule II, S. 57

VI. Der Autonomiestatus

1. Einleitung

Die Idee der schulischen Selbstverwaltung hat, wie kurz geschildert, ihre geistesgeschichtliche¹⁾ und pädagogische Tradition²⁾, aber auch ihre juristische³⁾. Daß aus bildungsökonomischen⁴⁾ und bürokratischen⁵⁾ Gründen ebenfalls eine Autonomisierung der Schule relevant ist, sei erwähnt. Autonomisierung⁶⁾ wird unter dem verfassungsrechtlichen Erziehungsauftrag der Schule erneut relevant; danach muß sich deren Rechtsform und materielle Selbstverwaltung nach dem Erziehungsauftrag richten, nicht umgekehrt⁷⁾. Die Interdependenz zwischen innerer und äußerer Schulreform⁸⁾ bewirkt, daß bloße Apelle zur Aktivität⁹⁾ verpuffen, weil die organisatorische Struktur zu bestimmten Verhaltensformen zwingt und sich entgegenstehende Verhaltensmuster¹⁰⁾ oder Unterrichtsmethoden¹¹⁾ entweder hieran abschleifen

1) Vgl. Weissenrieder, Schulhoheit, a.a.O., S. 187 u.a. mit Verweis auf Wilhelm Emanuel v. Ketteler

2) Exemplarisch Wilhelm, Theorie der Schule, a.a.O., S. 457 ff.

3) Vgl. Horst Czymek, RdJB 1968, S. 42 ff. (S. 52 f.) m.N.; v. Hippel, DÖV 1950, S. 601

4) Vgl. Hasso von Recum, Aspekte der Bildungsökonomie, Neuwied-Berlin 1968, S. 57 ff.; Friedrich Edding, Auf dem Wege zur Bildungsplanung, Braunschweig 1970, S. 128 ff. (S. 141 ff.) und unten

5) Frieder Lauxmann, DÖV 1970, S. 412 ff.

6) Vgl. Knut Nevermann, Neue Sammlung H. 3 (1972), S. 230 ff.

7) Vgl. Thieme, Verwaltungslehre, a.a.O., S. 146 Rdn. 531, Zur Schule de lege ferenda

8) Karlheinz Ingenkamp, Zur Problematik der Jahrgangsklassen, Weinheim u.a. 1969, S. 43 ff.; ähnlich Furck, Zs. f. Pädagogik 1967, S. 99 ff., DÖV 1968, S. 383 ff. (S. 388)
I. Richter

9) So aber W. Hahn, mehr Bildung, a.a.O., S. 34; anders Holtmann, Politische Bildung, a.a.O., 1967, 4, 1, S. 9; Fürstenau, Das Argument, 1964, S. 76

10) Vgl. Feldhoff, RdJB 1970, S. 289 ff.

11) Ingenkamp, Jahrgangsklasse, a.a.O., S. 45

oder zur Trennung von der Schule führen (d.h. dem Ausschluß oder Abgang des Unangepaßten von der Schule, mehr noch aber zum inneren Desinteresse an der Schulgestaltung). Die Selbständigkeit, die vom Schüler aufgebracht werden soll, muß bei der Schule selbst beginnen¹⁾. Daß damit die Chancen zu solidarischer Kooperation²⁾ auf der Basis rationaler, offener, kritischer und korrigierbarer Argumentation genutzt würde, ist nicht gesagt; die bloße Forderung nach Selbstverwaltung, welche Lehrer manchmal erheben³⁾, besagt für sich nicht viel, wenn nicht dabei zugleich die "Erziehungschance einer gemeindehaften Lehrer-Eltern-Schüler-Beziehung" verwirklicht wird⁴⁾. Man mag Heckels Skepsis teilen, der daran zweifelt, daß sich eine solche Selbstverwaltung realisieren lasse⁵⁾, aber man kann nicht an den guten Argumenten vorbeigehen, welche für eine solche Schulverfassung sprechen.

2. Der Rechtsstatus der Schule

Der Rechtsstatus der Schule ist nicht entscheidend. Die in der Rechtswissenschaft geführte Diskussion um die Wiederbelebung der bürgerlich-liberalen Selbstverwaltungsidee⁶⁾ hat bei allen kontroversen Standpunkten doch die Realisierung von Selbstverwaltung als bürgernaher Organisation des Gemeinwesens als möglich und wünschenswert erwiesen⁷⁾.

1) Vgl. Rumpf, Schule gesucht, Braunschweig 1968, S. 175 ff.

2) Vgl. U. Preuß-Lausitz, Blätter für deutsche und internationale Politik 1969, S. 51, S. 54

3) Vgl. Erich Frister, Zur Rolle des Lehrers in einer demokratischen Schule, in: Demokratisierung von Schule und Schulverwaltung, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hrsg., Bühl-Baden, S. 63 ff.; vgl. auch Ulshöfer, in: Ulshöfer Rebel, S. 135; zur Gefahr der Gefährdung des Selbstverwaltungsprinzips von innen vgl. P. Schneider, Festschrift Zweibrücken, a.a.O., S. 262 ff.

4) Vgl. Hellmut Becker, Verwaltete Schule, a.a.O., S. 171; Schelsky, Anpassung oder Widerstand, a.a.O., S. 126; vgl. Stein, JZ 1957, S. 17

5) Vgl. Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 427

6) Vgl. Jürgen Salzwedel, VVDStRL Bd. 22 (1965), S. 206 ff.; Ulrich K. Preuß, Zum staatsbürgerlichen Begriff des Öffentlichen, a.a.O., S. 197 ff., m.w.N., insb. aus der Selbst-

Forts. 6)

verwaltungsdiskussion im Wirtschafts- und Kommunalbereich
vgl. auch Harnischfeger-Heimann, Rechtsfragen der Gesamtschule, a.a.O., S. 17 ff., m.N.; Dietze, Mitbestimmungsgutachten, S. 44 ff.; Callies, Ev. Kommentare 1969, S. 380 f., tritt für eine Körperschaft des öffentlichen Rechts analog der Universität ein.

7) Vgl. Preuß, Begriff des Öffentlichen, a.a.O., S. 197 ff. (S. 200 ff.)

Ein Wesensmerkmal ist neben dem Etatrecht die Teilhabe der Betroffenen¹⁾. Preuß spaltet vom liberalstaatlichen Selbstverwaltungsbegriff einen sozialstaatlichen ab, dessen Kennzeichen "die Ersetzung privat begründeter Besitzstände durch politische Teilnahme an den Planungs-, Lenkungs- und Leistungsinstitutionen des Sozialstaates" ist. "Als das andere Prinzip sozialstaatlicher Selbstverwaltung muß aus diesem Grunde das der Teilhabe angesehen werden." Er überträgt dieses Modell u.a. auf den Schulbereich²⁾, ohne jedoch im einzelnen anzugeben, wie dies Modell dort wirken könnte. Die von ihm genannten Beispiele beziehen sich auch auf die Realisierung von Chancengleichheit³⁾, zumal er bei der institutionalisierten Zusammenarbeit von "Interessenten und Experten" zunächst die bewußte Formulierung der Interessen voraussetzt und damit die Zusammenarbeit unter das Zeichen syndikalistischer Organisation der jeweiligen Gruppen gesetzt sieht⁴⁾.

Diesen Gedanken kann man genau so gut herumdrehen und folgern: wenn verschiedene Gruppen zusammenarbeiten, dann kann in jeder Gruppe ein Solidaritätsgefühl entstehen - es kann aber auch alle Gruppen umfassen. Salzwedel⁵⁾ spricht hier von genossenschaftlichen Solidargemeinschaften. Der Strukturplan⁶⁾ sieht eine begrenzte Selbständigkeit vor, gewissermaßen die materielle Selbstverwaltung ohne den Status einer rechtsfähigen juristischen Person, womit aber Leistungs- und Organisationszuständigkeit und Beteiligung an Bildungsplanung und Curriculum verbunden sein sollen⁷⁾. Das Rechtsgutachten von Harnischfeger-Heimann beruft sich auf Uhlitz⁸⁾,

1) Preuß, Begriff des Öffentlichen, a.a.O., S. 203

2) Preuß, Begriff des Öffentlichen, a.a.O., S. 216

3) a.a.O., Begriff des Öffentlichen, S. 219

4) Begriff des Öffentlichen, a.a.O., S. 217 f.

5) VVDStRL Bd. 23, S. 235

6) Strukturplan, a.a.O., S. 262 ff.

7) Strukturplan, a.a.O., S. 263

8) Otto Uhlitz, Dekonzentration und Dezentralisation, in: Gedächtnisschrift für Hans Peters, München-Berlin 1967, S. 248 ff. (S. 265)

der den Begriff von der "unabhängigen Dezentralisation" vorge-schlagen hat und darunter ein Organisationsprinzip versteht, bei welchem "Verwaltungsaufgaben selbständigen Verwaltungs-einheiten zur weisungsfreien Erledigung unter eigener Ver-antwortlichkeit, wenn auch unter Aufsicht der Zentrale, übertragen werden."

Diese Formel erscheint einstweilen flexibel genug, um sie den in den Bundesländern unterschiedlichen Möglichkeiten und Bedürfnissen anzupassen; sie begünstigt auch weitere neue, bislang unerprobte bzw. noch in der Diskussion be-findliche Lösungen, z.B. die Zuordnung bestimmter Schulen zu bestimmten Fachbereichen einer Gesamthochschule etc., wie dies in etwa das Bielefelder Modell vorsieht¹⁾.

-
- 1) Hierzu teilt mir Herr Dr. Peter Weinbrenner, Laborschule/ Oberstufenkolleg mit Schreiben vom 22. Juni 1972 freund-licherweise mit: "Was die von Ihnen bemängelte Vertretung von Eltern und Schülern in unseren Projekten betrifft, so ist diese Vertretung für das in den nächsten Monaten zu konstituierende Kuratorium vorgesehen. Hierfür sind uns sowohl von der Landesschülerschaft des Landes NRW als auch von der Landeselternschaft des Landes NRW bereits Vertreter benannt worden.
- Da unsere Schulen erst im Herbst 1974 eröffnen werden, stehen wir in der Frage einer zukünftigen Schulverfassung erst am Anfang der Diskussion. Ich kann Ihnen jedoch - bei aller Vorläufigkeit und unabhängig von der Frage der Durchsetzbarkeit - einige Maximen einer zukünftigen Ver-fassung von Laborschule und Oberstufenkolleg nennen. Nach Meinung des Verfassungsausschusses sollte von folgenden Prinzipien ausgegangen werden:
- Beteiligung aller Statusgruppen (Schüler, Lehrer, Eltern, Verwaltungspersonal) an der Selbstverwaltung der beiden Schulprojekte.
 - Organisation der Schulprojekte nach den Prinzipien der universitären Selbstverwaltung,
 - konsequente Verwirklichung des Kollegialprinzips, d.h. Ausweis von Funktionsstellen (auch für das Verwaltungs-personal) mit Wahl- und Abwahlmöglichkeit,
 - Besetzung der Stellen für Lehre, Forschung und Verwal-tung durch die entsprechenden Organe im Wege der Aus-schreibung und Berufung,
 - Gewährleistung des Satz ngs- und Budgetrechts für die beiden Schulprojekte,
 - Regelung des Verhältnisses von Rechenschaftspflicht, Informations- und Kontrollrechten nach dem Grundsatz der Gewaltenteilung (System von Leitung, Kontrolle und Infor-mation),
 - Gewährleistung des Verfassungsrechts der Freiheit von Forschung und Lehre,
 - Vertretung der Schulprojekte im Senat und in den anderen Universitätsgremien,
 - Beteiligung von Vertretern der Schulprojekte am Berufs-verfahren bei der Besetzung fachdidaktischer Lehrstühle der einzelnen Fakultäten

Forts. 1)

Ich bitte Sie, diese Prinzipien nur als vorläufige Arbeitshypothesen des Verfassungsausschusses zu betrachten. Irgendwelche Schlüsse über Form und Inhalt der endgültigen Verfassung können daraus nicht gezogen werden."

3. Einübung von Demokratie als Organisationsproblem

a) Einleitung

Nimmt man Einübung von Demokratie als Lernziel ernst, dann ergeben sich beträchtliche Organisationsprobleme. Zu einem taucht das Problem des Umgewöhnens eingefahrener Verhaltensweisen und ausgeprägter Mentalitäten auf; da die tradierte Hierarchie die Menschen geprägt hat¹⁾, führt das zu Anpassungsschwierigkeiten. Pannen werden auftreten, Emotionen aufbrechen, Ungezogenheiten und Unsachlichkeit können relevant werden. Dies alles vorhersehen, heißt, sie als mögliche Variablen des schulischen Zusammenlebens anzuerkennen, statt sie im traditionellen Sinn als Affront gegen die ganze Organisation als solche oder Teile von ihr bzw. gegen die in ihr arbeitenden Gruppen mißzuverstehen. Auf der anderen Seite taucht das Problem auf, die Grenze zu bestimmen, ab welcher ein bestimmtes Verhalten nicht hingenommen werden kann.

b) Das Konfliktproblem: Definition des Störers

Im gegenwärtigen Schulsystem gelten für das Fehlverhalten von Schülern und Lehrern zwei Maßstäbe: Lehrer werden als Beamte disziplinarrechtlich belangt²⁾, Schüler nach Maßgabe der Schulordnungen³⁾. Beide Maßstäbe sehen z.T. verschiedene Sanktionen, z.T. auch die gleichen Maßnahmen voraus: Warnung, Verweis, im Extremfall die Entlassung⁴⁾. Der Lehrer muß damit rechnen, neben einer Kriminalstrafe eine Disziplinarstrafe zu erhalten, das führt u.U. zur Doppelbestrafung⁵⁾. Bei Schülern ist dieses Risiko ähnlich⁶⁾.

1) Feldhoff, RdJB 1970, S. 289 ff., vgl. Combe-Riess, in: Gesamtschule, a.a.O., S. 30 f.; A.Holtmann, ebenda, a.a.O., S. 38 f.

2) Vgl. Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 245 ff. m.w.N.

3) Vgl. Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 393 ff.

4) Vgl. Jürgen Baumann, JZ 1964, S. 612 ff.; a.A. (kein + Verstoß gegen Art. 103 GG) BVerfGE 21, S. 391. S. auch

5) Diemer, Erziehung und Klassenkampf, H. 5/6 (1972), S. 14 f.

6) Vgl. dazu Dietrich Küchenhoff, RWS 1963, S. 353 ff.

Nur muß der Schüler grundsätzlich eher mit der Anwendung eines "pädagogisch motivierten" Strafenkatalogs rechnen als der Lehrer mit einer Disziplinarstrafe.

Das Disziplinarverfahren war ursprünglich als Schutz des Beamten vor ungerechten Vorwürfen der Hierarchie gedacht¹⁾; es wird nun vermehrt als Waffe gegen den Lehrer verwendet²⁾. Gehorsamsverweigerung, Flucht in die Öffentlichkeit, Verstoß gegen die Mäßigungspflicht³⁾ sind wohl die Hauptgründe für eine Disziplinierung der Lehrer; unter diesen Begriffen verbergen sich jedoch die heteronomsten Einzelfälle⁴⁾. Insb. Versuche emanzipatorischer oder antikapitalistischer Unterrichtspraxis und Solidarisierung mit Schülern sowie öffentliche Kritik an Vorgesetzten und Schulverhältnissen fallen hierunter. Besonders häufig trifft es jene, die bei Eltern und Schüler wegen ihres Engagements beliebt sind. Oft wird aber auch politisches Engagement der Schüler mit Schulstrafen belegt⁵⁾.

Bei Schülern wird traditionsgemäß außerdem sonstiges, nicht schulkonformes Verhalten bestraft: Zuspätkommen, Frechheit, Faulheit.

Beliebtestes pädagogisches⁶⁾, wiewohl juristisch verbotenes Disziplinierungsmittel⁷⁾ ist die Note oder das Zeugnis. Diese Umfunktionierung wäre nur mit den Noten selbst zu beseitigen.

1) Vgl. Hermann Reuß, DVBl. 1963, S. 161 ff.

2) Vgl. Diemer, Erziehung und Klassenkampf H. 5/6 (1972), S. 14 ff.

3) Vgl. Stock, Pädagogische Freiheit, a.a.O., S. 256 ff.

4) Vgl. Diemer, Erziehung und Klassenkampf H. 5/6 (1972), a.a.O., S. 31 ff. Unterstützung gewerkschaftlicher Kampfmaßnahmen kann zum Ausschuß aus dem Beamtenverhältnis führen. Vgl. H. U. Reitzel (verantwortlich), Gewerkschaftliche Betätigung "verfassungsfeindlich"? Flugblatt ausgelegt im Juli 1972 in der Mensa der Uni Mainz

5) Vgl. Schneider/Dietze, Pressefreiheit und Erziehungsauftrag der Schule, a.a.O. Der Schüler Anton M. des Erasmus-Gymn. in Amberg/Oberpälz hielt als Schülerzeitungsredakteur die Schule in einer Veröffentlichung für repressiv; sie arbeite zur Aufrechterhaltung der bestehenden Herrschaftsverhältnisse. Wegen dieser und ähnlicher Feststellungen wurde er aus der Schule ausgeschlossen.

6) Diedrich, Elternhaus und Schule, a.a.O., S. 163 f., 166 f.

7) Vgl. Fritz Czermak, JuS 1968, S. 399 ff. (S. 404); Günter Nampc, Rechtsprobleme im Schulwesen, Schulentscheidungen als Rechtsakte, Berlin-Spandau, Neuwied 1965, S. 97, 103

Insgesamt gesehen stellt sich die Frage neu, ob nicht Lehrer wie Schüler für ^{nicht}schulspezifisches Verhalten in der Schule selbst zur Verantwortung gezogen werden müssen.

Die Notwendigkeit eines Schlichtungsausschusses ist anerkannt¹⁾, in allen Bundesländern gibt es ihn seit kurzem in den Schulen. Meist hat er nur vermittelnde und empfehlende Funktionen, Konflikte mit Schülern werden von der Gesamtkonferenz entschieden.

Diese Rechtslage ist unbefriedigend, weil damit oft Ankläger und Richter in einer Funktion vereinigt werden²⁾.

Die Toleranz, ein bestimmtes Verhalten im Umgang miteinander hinzunehmen und nicht als rechtlich ahndungswürdiges Fehlverhalten zu interpretieren, muß angestrebt werden. Damit ergibt sich eine zweite Konsequenz: Fehlverhalten von Schülern und Lehrern ^{bzw. Eltern} sind nach einheitlichen Maßstäben zu beurteilen.

Drittens: der Schlichtungsausschuß muß unabhängig sein; er darf sich mitgliedermäßig nicht mit der Schulverwaltung überschneiden. Er hat eine Allzuständigkeit für alle Meinungsverschiedenheiten, Konflikte etc., welche in der Schule von Belang sind.

Wichtigste Folge aber ist: Man muß eine Generaldefinition für den Störer schaffen, um das noch erlaubte Verhalten vom nicht mehr Tragbaren abzugrenzen.

Diese Störerformel müßte dem Charakter der Schule entsprechen. In Anlehnung an Denninger³⁾ würde dann jener als Störer zu gelten haben, der die reziproke, kritischer Argumentation stets zugänglich bleibende Kommunikation zu unterbinden sucht.

1) Vgl. dazu Heckel, RdJ 1954, S. 55 ; Ule, VVDStRL Bd. 15, S. 161; Kupffer, Die Deutsche Schule 1968, S. 725; Fritz Vilmar, Blätter für deutsche und internationale Politik 1969, S. 62 ff. (S. 64); Ulf Preuß-Lausitz, ebenda, S. 60; Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 429; Perschel, Die Rolle des Rechts, a.a.O., S. 52

2) Mit Recht daher kritisch Ulf Preuß-Lausitz, Vorgänge, H. 10 (1970), S. 355 f.

3) Hochschulrahmengesetz, a.a.O., S. 85

c) Das Kooperationsproblem und die Paritätenfrage

Die Organisationssoziologie hat die Auswirkung von Organisationsstrukturen auf die Entscheidungsfindung untersucht¹⁾. Besonders interessiert dabei, ob durch diese Strukturierung sachliche Verbesserungen erzielt werden. Sachliche Verbesserungen im Schulbereich liegen in zweierlei: durch die Organisationsstruktur werden demokratische Verhaltensweisen eingeübt, gelernt und damit verinnerlicht. Die Beteiligung einer großen Zahl von Mitgliedern an Innovationsentscheidungen trägt daher einen gewissen Selbstwert. Außerdem steigt die Wahrscheinlichkeit, daß die Sachentscheidung selbst infolge des erhöhten Informations- und Wertgehaltes auch materiell verbessert ausfällt. Damit werden Routineentscheidungen erhöht delegierbar, z.B. an Fachpersonal. Die Folge einer Demokratisierung von Innovationsentscheidungen besteht aber auch darin, daß eine gewisse Führungsschicht und breite Mitgliederschichten bereit sein werden, die getroffenen Entscheidungen mit ihren Folgeproblemen auch effektiv in die Wirklichkeit umzusetzen: Anordnungen werden eher freiwillig befolgt. Diese Gedanken lassen sich auch auf die Schule übertragen.

Aus der Umbruchsituation, in der die Schule liegt, aus ihrer komplexen Funktion als Bildungs- und Erziehungsstätte, aus der Notwendigkeit, mit Organisationsformen zu experimentieren etc. ergibt sich: es läßt sich mit Sicherheit sagen, daß bestimmte Prinzipien (z.B. die der direkten bzw. repräsentativen Demokratie, des demokratischen Zentralismus, des Parteien-Wettbewerbs etc.) in Reinheit nicht verwandt werden können, auch nicht das sog. Räte- genauer: Rückkoppelungs-Prinzip²⁾, wiewohl dessen Merkmale noch am nächsten liegen³⁾.

1) Vgl. Frieder Naschold, Organisation und Demokratie, 2. Aufl. Stuttgart u.a. 1972, S. 88

2) Vgl. Peter Schneider, Zweibrücken-Festschrift, a.a.O., S. 259

3) Naschold, Organisation, a.a.O., S. 89; Holtmann, in: Gesamtschule, a.a.O., S. 38

Partizipation im Schulwesen wäre auf grundsätzlich zweierlei Weise zu realisieren: durch nebeneinander stehende Gruppen- gremien, welche gegenüber anderen Gremien Vorschlags- und Zustimmungsgremien- bzw. Vetorechte haben oder durch integrierte Gremien.

Verschiedenartige Organisationsprobleme ergeben sich auf unterer, mittlerer und oberer Schulebene. In der unteren (der Klassenebene) bedarf es einer Strukturierung der Entscheidungsfindungsprozesse wohl nur ausnahmsweise (Beispiel: Bildung von Planungsgruppen). Eine Strukturierung des Entscheidungsprozesses selbst erscheint unnötig. Anders bei mittleren Ebenen (Stufen-, Fachkonferenzen etc.) oder der oberen Ebene (Schulverwaltung). Dort ist integrativen Gremien für die Entscheidungsfindung der Vorzug zu geben; parallelen Gruppen- gremien jedoch bei der Entscheidungsvorbereitung und Planung bzw. bei der Kontrolle des Entscheidungsfindungsgremiums. Es ist für jede Gruppe sinnvoll, erst eine bestimmte Meinung herauszubilden und diese ~~gäter~~ ins Entscheidungsgremium einzubringen, das dadurch von Diskussion entlastet wird. Die Integration soll nicht zu früh einsetzen. Damit ist über die Parität in den Entscheidungsgremien noch nichts gesagt. Dabei ergibt sich aber folgendes: Werden Kooperationsprobleme schon innerhalb von Gruppen, deren Mitglieder nicht auf demokratische Entscheidungsfindungen eingeübt sind, erheblich, so gewinnt das Problem an Bedeutung, wenn verschiedene Gruppen miteinander umgehen lernen müssen. Wo rechtlich die Mehrheitsverhältnisse zugunsten einer Gruppe verlaufen, steht diese in Gefahr, als sachlich auszugeben, was nur ihren Interessen dient, um die anderen zu majorisieren. Das bewirkt die Reaktion der Unterprivilegierten und stellt die Befolgung der Beschlüsse in Frage; wir kennen das Problem aus der Demokratisierung der Universität. Die Parität von Schülern und Lehrern wird aber pauschel abgelehnt. Evers meint, der Schüler dürfe als Träger des Grundrechts auf Ausbildung mit keiner öffentlichen Verantwortung belastet werden¹⁾:

1) Evers, in : Zur Mitbestimmung in der Schule II, a.a.O., S. 61

"Ihn als insoweit Unverantwortlichen zu gleichem Recht mitbestimmen zu lassen, wie den beamtenrechtlich verantwortlichen, auf Lebenszeit an die Schule gebundenen Lehrer und die für ihre Kinder verantwortlichen Eltern, ist nicht nur unzweckmäßig, sondern willkürlich". Auch befürchtet Evers, durch solche Gremien werde ein "Schulchaos" entstehen. Das ist unrichtig, es sprechen sachliche, didaktische und praktische Gründe für Paritäten. Auf Paritäten verzichten, heißt tendenziell traditionelle Konfliktfronten verstärken. v. Hentig¹⁾ bemerkt, die Paritätsformel setze voraus, daß man nur weiterkomme, wenn irgendwo irgendeiner aus seiner Einheitsfront ausbreche. "Diese Beweglichkeit zu garantieren, ist Zweck der demokratischen Institutionen und Prozeduren."

Die Gefahr, die Evers verhindern möchte ist, daß eine Gruppe von Nichtqualifizierten Entscheidungen blockiert und damit sich als "Störer" im Sinn unserer Definition verhält. Dieser Gefahr begegnen zu wollen, ist legitim; aber als "Störer" können auch die Lehrer wirken. Das Modell einer demokratischen Schulverfassung²⁾ hat es daher so gehalten, daß in den Integrationsgremien mit gleicher Parität eine 2/3-Mehrheit institutionalisiert wird. Damit ist sichergestellt, daß keine Gruppe die andere majorisiert und daß die Entscheidung von einer breiten Majorität getragen wird. Im Fall von Obstruktion droht der *octroi* durch Entscheidung von oben, sie zahlt sich also nicht aus.

Evers wird auch durch die Praxis widerlegt: die Untersuchung von Irene Stoechr³⁾ ergibt, daß in den gemeinsamen Lehrer-Schüler-Konferenzen, in denen die Schülervertreter ein Stimmrecht haben, also deren Mitverantwortung antizipiert wird, die Neigung besteht, "gemäßigt" zu entscheiden. Wo aber Mitverantwortung abgelehnt wird, ergeben sich verhärtete Fronten. Entsprechend wirkt ein Anhörungsrecht von Schü-

1) Neue Sammlung 1969, S. 123

2) a.a.O., S. 20, S. 49

3) Irene Stoechr, Hypothesen zur Organisation von Autonomisierung- und Partizipationsformen in der Bildungsinstitution, in: Irene Stoechr, Die Organisation von Demokratisierungsprozessen, "Autonomisierung" und "Partizipation" in Gesamtschulexperimenten, Entwurf eines Gutachtens für den Ausschuß "Organisation und Verwaltung im Bereich des Bildungswesens" der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, vervielfältigt 1971, S. 3

lervertretern konfliktverschärfend, wenn die vertretene Meinung nicht verantwortet werden muß oder mäßigend, weil die vertretene Meinung nur durch Überzeugung der Stimmberechtigten in die Entscheidung eingehen kann. (Elternvertreter in der Schule reagieren im wesentlichen schichtenspezifisch und artikulieren nicht ein gemeinsames Interesse der Elternschaft¹⁾).

Das Paritätenproblem soll hier nicht abschließend entwickelt werden, es sollte nur aufgezeigt werden, daß neue Partizipationsmöglichkeiten sinnvoll sein können.

d) Schule und Schulträger

Die gegenwärtige Situation bedeutet eine zunehmende Kompetenzverlagerung von den Kommunen zu den Schulaufsichtsbehörden und von diesen zu den Schulen - jeweils bei hinhaltendem Widerstand des Abgebenden²⁾. Die Kommunen fordern die Beteiligung an der staatlichen Bildungs- und Finanzplanung³⁾ und eine dementsprechende kommunale Schulentwicklungsplanung⁴⁾.

Gemeinsame Gremien von Einzelschule und Schulträger bestehen wie wir gesehen haben, in Baden-Württemberg (überwiegend in Schleswig-Holstein); damit wird ad hoc der Sachverstand und das Interesse der Schule an die kommunalen Entscheidungsprozesse herangeführt.

Der Bildungsrat hat im Strukturplan über die Zusammenarbeit von Gemeinde und Schule keine wesentlichen Aussagen gemacht. Richter schlägt für den Planungsbereich gemeinsame Kommissionen vor⁵⁾, deren Aufgabe die gesamte lokale Planungsarbeit auf Kreisebene wäre. Er vermag sich jedoch nicht zu entscheiden, ob die beteiligten Gruppen oder die beteiligten Schulen repräsentiert werden sollten. Man wird hier wohl erst praktische Erfahrungen sammeln müssen; u.U. empfiehlt sich eine Schüler-Lehrer-Eltern-Vertretung jeder Schule⁶⁾.

1) Stoehr, a.a.O., S. 3 f.

2) Vgl. Ingo Richter, RdJB 1972, S. 8 ff.; vgl. auch Bernhard Bergmann, DÖV 1965, S. 590 ff.; vgl. auch Raimund Wimmer, DVBl. 1971, S. 533; Harnischfeger-Heimann, Rechtsprobleme der Gesamtschule, a.a.O., S. 60 ff.

3) Vgl. Richter, RdJB 1972, S. 9 m.N.

4) Dazu insb. Wimmer, DVBl. 1971, S. 533 ff.

5) a.a.O., S. 12

6) Richter, RdJB 1972, S. 9

Andererseits wäre auch zu prüfen, ob nicht der Schulträger seinerseits an den inneren Angelegenheiten der Einzelschule wenigstens beteiligt sein sollte, z.B. an der Gesamtkonferenz¹⁾. Weiter geht das Mainzer Modell. Es hat den Schulträger und Schulaufsicht bei der Jahresaufstellung des Haushaltes beteiligt²⁾. Diese Kontakte erscheinen aus allgemeinen Informationsgründen als Minimum sinnvoll.

e) Schulversuche

Die Zurückhaltung mancher Bundesländer bei Schulversuchen entspringt oft der Befürchtung, Experimente würden durch unvorhergesehene Nebenwirkungen eine Gefahr für gesicherte Positionen im Schulleben und Berechtigungswesen bewirken³⁾. Die damit verbundenen Probleme wären teils beseitigt, teils entschärft, wenn die einzelnen Schulen bei einem curricularen und partizipatorischen Minimalstandard einen größeren Entscheidungsspielraum hätten und das Berechtigungswesen im vorgeschlagenen Sinn revidiert würde. Man wird grundsätzlich der einzelnen Schule ein Initiativrecht zubilligen müssen, von sich aus die innere Schulorganisation neu zu regeln, wenn die Betroffenen dem mehrheitlich zustimmen (bei Veto-recht der Einzelgruppen⁴⁾). Die Kultusbürokratie hat die Pflicht, demokratische Reformbestrebungen, die sich von unten her ergeben, zu fördern, nicht im Sinn einer arteinahme für oder gegen ein Modell, sondern im Sinn einer Garantie für das experimentelle Gewährenlassen. Als Minimum wird man jedenfalls dann, wenn das gesamte Schulwesen eines Landes stark dem status quo verhaftet bleibt, Schulversuche wenigstens auf freiwilliger Basis stärker zu fördern haben. Ähnliches gilt von der Förderung der

f) Privatschulen⁵⁾

welche bei Berücksichtigung der allgemeinen Lernziele und der Garantie des curricularen wie demokratischen Minimalstandards in stärkerer Weise als bisher unterstützt werden müßten.⁶⁾ Freilich sollte sich diese auf Reformvorhaben beschränken, um nicht durch Konkurrenz zu den staatlichen Regelschulen letztere "auszutrocknen".

1) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, 2. Aufl. Stuttgart 1970, S. 139

Forts.

- 2) Modell einer demokratischen Schulverfassung, a.a.O., S. 52
- 3) Horst Sacker, RdJB 1972, S. 13 ff. (S. 16)
- 4) Vgl. Dietze, Mitbestimmungsgutachten, a.a.O., S. 49 f.
- 5) Vgl. Brauburger, RdJB 1971, S. 229 ff.; Strukturplan, a.a.O., S. 266 ff.; Willi Geiger, Funktion und Chance der freien Schule, in: Fragen der Freiheit H. 84 (1970), S. 3 ff.
- 6) Vgl. Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hrsg.), Freie Schule II. Öffentliche Verantwortung und freie Initiative, Dokumentation vom ersten gemeinsamen Kongreß in Frankfurt am Main vom 1.-3. Oktober 1971, Stuttgart 1971

VII. Schulaufsicht, Schulreform und Feed-Back auf Landesebene

1. Schulaufsicht als Demokratisierungsinstanz

Bei der Institutionalisierung gemeindehafter Schulverfassungen wird, wie zu zeigen versucht, die Schulaufsicht keinesfalls entbehrlich, denn die von Maier so befürchtete "Kumpanei der Eltern, Lehrer und Schüler vor Ort" ist durchaus denkbar.

Aber die Funktion der Schulaufsicht würde sich weiter wandeln: sie wäre weniger dirigistisch, sondern mehr prophylaktisch, weniger estatistisch, eher beratend. In ersterem Sinn wäre es denkbar, daß sie sich ein gewisses Entscheidungsrecht in jenen Bereichen vorbehält, welche von der Schule "vor Ort" im Konfliktfall nicht mehr entschieden werden.

Ein Kontrollrecht, das, wenn die Einzelschule gemäß den selbst gegebenen Gesetzen partiell nicht funktionsfähig bleibt, in einen octroi umzuschlagen droht, vermag wirksam die Schulgemeinde zu veranlassen, ihre Probleme mit eigenen Mitteln zu lösen.

2. Zum Verhältnis von parlamentarischer Verantwortlichkeit der Regierung und Solidarrechten der Betroffenen

Oben¹⁾ war davon ausgegangen worden, daß das Schulrecht gesetzlich normiert zu sein hat und daher die Praxis dem Rechtsstaatsprinzip widerspricht, wenn im Weg der Globalermächtigungen von den Kultusverwaltungen materiell-rechtliche Schulgesetze erlassen werden.²⁾

Ehmke³⁾ hielt auf der Staatsrechtslehrtagung 1964 die Zusammenarbeit der Beteiligten mit der Kultusbürokratie aus deren Schutzbedürftigkeit heraus für zweckmäßig⁴⁾. Das Mainzer Modell⁴⁾ hat vorgesehen, daß ein Schüler-Eltern-Lehrer-

1) S. 55 ff.

2) Vgl. Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 364. Heckel hat sich durch die kritische Besprechung seines Buches "Schulrecht und Schulpolitik" durch Wolfgang Perschel, RdJB 1968, S. 184 ff. (S. 185) überzeugen lassen. A.A. Sellschopp, DÖV 1971, S. 413 ff. (S. 416)

3) VVDStRL Bd. 23 (1966), S. 277 - Diskussionsbeitrag

4) S. dazu Dietze, Mitbestimmungsgutachten, S. 48 f.

Organ, unterstützt von fachlichen Beiräten, ein Vorschlags-, und Vetorecht gegenüber dem Kultusminister habe, und dieser bei mit 2/3-Mehrheit gefaßten Beschlüssen gehalten sei, eine Entscheidung des Landtages (oder eines Ausschusses) herbeizuführen. Es wird eingewendet, dies schmälere die Verantwortung des Parlaments¹⁾ bzw. die Verantwortung des Ministers gegenüber diesem²⁾. Diese Argumente sind nicht stichhaltig: Die Regierungsverantwortung wäre allerdings beseitigt, wenn die Beteiligten den Minister überstimmen könnten. Das aber ist nicht der Fall: der Minister hat es in der Hand, sich die Vorschläge der Beteiligten zu eigen zu machen und damit zu vertreten oder die Initiative des Gesetzgebers anzuregen. Eine solche Regelung würde die Stellung des Parlamentes nicht schwächen, sondern aufwerten, das ohnehin den Regelungsprimat besitzt³⁾.

3. Art. 80 und demokratisches Prinzip

Fuß hat bei seiner Annahme⁴⁾, jede Nichterfüllung des Art. 80 GG sei rechtswidrig, die entsprechend ergangenen materiell-rechtlichen Verordnungen nichtig, eines übersehen. Wenn man dem Gesetzgeber den Vorwurf nicht ersparen kann, durch Untätigkeit oder weitherzige gesetzgeberische Delegation jenen Zustand verschuldet zu haben, der mit Art. 80 GG nicht vereinbart werden kann, so bemüht sich doch die rechtssetzende Regierung normativ lediglich um die Behebung eines noch unakzeptablen Zustandes, der durch das Vorhandensein von weniger Rechten der Betroffenen infolge Nicht-Regelung gekennzeichnet ist; mag auch ein gesetzlicher Anspruch auf Regelung bestehen, wie er eingelöst werden kann, zeigt die Entwicklung des Unehelichen-Rechts. Allerdings darf nicht übersehen werden, daß in diesen Fällen die auctoritas legislatoris nicht voll gegeben sein kann. Das parlamentarische Verfahren mit seiner besonderen Ausgestaltung (drei Lesungen, Anhörverfahren, Einwirkung aller Fraktionen auf

1) Kollatz, DÖV 1970, S. 594 f. "Wo der Minister das Recht verloren hat, sucht das Parlament, das sich nur an ihn halten könnte, sein Recht vergeblich."

2) So Evers, in: Zur Mitbestimmung in der Schule II, a.a.O., S. 54

3) Vgl. Dietze, Zur Mitbestimmung in der Schule II, S. 88 ff.

4) VVDStRL Bd. 23, S. 214 ff.

den Gesetzesinhalt, Öffentlichkeitsprinzip) ist es, welche die Vermutung der Rechtsstaatlichkeit stärker begründet als dies bei der ermächtigten Exekutive der Fall ist¹⁾. Horst Hasskarl hat nachgewiesen, daß das Bundesverfassungsgericht etwa zwei Drittel aller angegriffenen Rechtsverordnungen für verfassungswidrig erklären mußte²⁾. Ein solches Ergebnis ist für sich betrachtet schon ein Indiz für die Richtigkeit der Vermutung, daß sich Regierungen bei Rechtsetzungstätigkeit weitaus weniger grundgesetzkonform verhalten als parlamentarische Gesetzgeber.

Ausgangspunkt der Überlegung für die Gestaltung der gesetzvertretenden Rechtsverordnung sollte daher die materiale Verwirklichung des demokratischen Prinzips und damit jener Staatsziele sein, die Bestandteil der verfassungsmäßigen Ordnung sind. Diese Ordnung ist ja keineswegs starr und dogmatisch fixiert, wie manchmal³⁾ angenommen wird, sondern gleichzeitig dynamisch und flexibel⁴⁾. Insbesondere wirkt sie auf Ausgleich und Schonung der Interessen aller⁵⁾; wirkt aber innerhalb einer bestimmten Funktion jeweils anders, bei der Gesetzgebung folglich besonders dynamisch⁶⁾. Innerhalb der vom Gesetzgeber gezogenen Schranken geht es insb. um Förderung der Grundrechte der Betroffenen, um die Verbesserung der Chancengleichheit, auch um Steigerung der Effizienz. Da der Staat kein Monopol auf überlegenen Sachverstand besitzt⁷⁾ - erst recht nicht im pädagogisch, weltanschaulich, politisch und juristisch umstrittenen Schulrecht, erscheint hier die Regierungskompetenz aufgrund von Globalermächtigungen bei Mitbestimmung der Betroffenen mit dem Ziel der Erkenntnismehrung⁸⁾ nicht gegen Art. 80 GG zu verstoßen.

1) Peter Schneider, In dubio pro libertate, a.a.O., S. 242 ff.

2) Hasskarl, AöR Bd. 94, S. 85 ff. (S. 108)

3) Evers, Zur Mitbestimmung in der Schule II

4) Vgl. Hamann-Lenz, a.a.O., Art. 2 Nr. 6; Art. 20 Nr. 9 a; Leibholz-Rinck, a.a.O., Art. 2 Rdn. 5

5) Vgl. BVerfGE 5, S. 85 ff. (S. 196 ff., S. 198)

6) Leibholz-Rinck, a.a.O.

7) Vgl. Stock, Die Deutsche Schule, a.a.O., 1970, S. 105; Vgl. Harnischfeger-Heimann, Rechtsfragen der Gesamtschule, a.a.O., S. 18 ff.

8) Vgl. Schneider, DUZ 71, S. 383

4. Kulturföderalismus und Feed Back der Schulreform: KMK, Bundesrahmengesetz oder BLK?

Das nun schon lange andauernde Patt in der deutschen Bildungsreform hat seit geraumer Zeit Anlaß gegeben, nach neuen Lösungen zu suchen.

Als erste Institution ist die KMK unter Beschuß geraten¹⁾, obwohl ihre Verteidiger anführen können, daß jene ca. 1000 Vorschläge, die sie im Lauf eines Vierteljahrhunderts gemacht hat, tatsächlich durchgeführt wurden²⁾.

In der Tat besagt dieses statistische Argument nicht eben viel. Anhand des KMK-Beschlusses zum Recht der Schülervertretung wurde aufgezeigt, wie wenig dabei herauskommt; Hildegard Hamm-Brüchers Eindrucksschilderung von dem zähen und schleppenden Tempo auf den KMK-Sitzungen ist durchaus eindringlich, so daß es nahe liegt, die Arbeitsgemeinschaft der Kultusminister aufzulösen und ihre sonstigen Aufgaben, insb. informatorischer Art beim Büro der BLK weiter zu führen. Als Ausweg aus dem Dilemma wird gern die Grundgesetzänderung mit einer Bundesrahmenkompetenz empfohlen³⁾. Doch scheint dieser Gedanke nicht allzu populär zu sein.

Woher kommt es, daß unser Bildungswesen nicht echt föderal, d.h. von unten nach oben aufgebaut und andererseits ^{nicht} zentral von oben gesteuert ist?

Kisker, der den Staat der Bundesrepublik als von Partikularismen beherrscht sieht, lenkt den Blick auf die verfassungsgeschichtlichen Wurzeln dieses Problems und hier insb. auf die Verfassungen von 1867, 1871 und 1919⁴⁾.

Mir scheint, daß dieser Blick weiter nach hinten ins geschichtliche Dunkel reichen sollte, um das aktuelle Problem verständlich zu machen. Das alte deutsche Reich, seit Aus-

1) Vgl. nur Fuß, VVDStRL Bd. 23, S. 228 ff.; Kisker, Kooperation im Bundesstaat, a.a.O., S. 248 ff. m.w.N; H. Hamm-Brücher, Unfähig zur Reform? a.a.O., S. 16 ff.

2) Dazu Hans Reimers, Versuche einer Ordnung des deutschen Erziehungswesens durch die Kultusministerkonferenz, in: Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung, e. V. (Hrsg.), Versuche einer Ordnung des deutschen Schul- und Bildungswesens, Weinheim-Berlin 1966, S. 15 ff.

3) Vgl. Fuß, VVDStRL Bd. 23, S. 228 ff.; Hamm-Brücher, Unfähig zur Reform? a.a.O., S. 51 ff.; Kisker, Kooperation im Bundesstaat, a.a.O., S. 305 f.

4) Kisker, Kooperation, a.a.O., S. 94 ff.

gang des Mittelalters "Sacrum Imperium Romanum" geheißen, war bis zu seinem Ende nach bestrittener, zu Reichsende immer noch der Auffassung: kein föderaler Staat¹⁾, hatte aber auch keine Kulturhoheit. Sie lag bei den Kirchen und ging im 18. Jahrhundert auf die Gliedstaaten über, deren Verfassungen echt föderale, bisweilen rätestaatliche Elemente enthielten²⁾. Diese föderalen Verfassungsrechte wurden in der Ära Napoleons in den meisten Ländern beseitigt. Der Rheinbund selbst sollte seiner verfassungsgeschichtlichen Idee nach unter Ausschluß der preußischen und österreichischen Territorien das alte Reich durch eine Föderation des "Dritten Deutschland" mit gemeinsamen Bundesorganen ersetzen; durch die Kriegsführung Napoleons bedingt, ist es hierzu bekanntlich nicht gekommen, woraus zu Unrecht geschlossen wird, der Rheinbund habe keinen anderen als einen militärischen verfassungspolitischen Zweck gehabt³⁾. Festzuhalten bleibt jedoch, daß die unter Napoleon errungene Souveränität der Fürsten im Innern auch unter dem Deutschen Bund verteidigt wurde, der im wesentlichen seiner Konstruktion nach war, was der Rheinbund ursprünglich sein sollte, allerdings auch Preußen und Österreich mit umschloß. Das föderale Prinzip stand damals auf äußerst schwachen Füßen⁴⁾; doch die kommenden Verfassungen verkehrten das föde-

1) Vgl. Statt aller A.C. Gaspari, Der Deputationsrezeß, 1. Th. Hamburg 1802, S. 61 f.; vgl. die Lit. bei Ernst-Wolfgang Böckenförde, Gesetz und gesetzgebende Gewalt. Von den Anfängen der deutschen Staatsrechtslehre bis zur Höhe des staatsrechtlichen Positivismus, Berlin 1958, S. 53 ff.

2) Exemplarisch Aretin, Karl Otmar Freiherr v., Heiliges Römisches Reich 1776-1806. Reichsverfassung und Staatssouveränität, 2. Teile, Wiesbaden 1967.; W. Andreas, Geschichte der badischen Verwaltungsorganisation und Verfassung 1802-1818, 1893; E. Hölzle, Württemberg im Zeitalter Napoleons und der deutschen Erhebung. Eine deutsche Geschichte der Wendezeit im einzelstaatlichen Raum, Stuttgart-Berlin 1937; C.W. Böttiger, Geschichte des Kurstaates und Königreiches Sachsen, 2. Bd., Hamburg 1831

jedoch

3) Vgl. hierzu G.H. v. Berg, Abhandlungen zur Erläuterung der Rheinischen Bundesacte, 1. Theil, Hannover 1808; Theodor Bitterauf, Geschichte des Rheinbundes, München 1905; K. Beck, Zur Verfassungsgeschichte des Rheinbundes, Diss. Mainz 1890

4) Vgl. statt aller Kisker, Kooperation im Bundesstaat, a.a.C. S. 95 ff.

rale Prinzip in sein Gegenteil. Die Verfassungen von 1867, 1871 und 1919 hatten es mit einem Preußen zu tun, dessen politisches Übergewicht die Eigenständigkeit des Dritten Deutschland zu erdrücken drohte und auch dank seiner Präponderanz das Bild der Deutschen und die deutsche ^{Rechts-}geschichte verhängnisvoll zu prägen vermochte¹⁾. Die von den Besatzungsmächten 1945 verfügte Zerschlagung Preußens wurde daher vielfach als Akt der Befreiung empfunden, auch in den von Preußen im Lauf des letzten Jahrhunderts annektierten Gebieten wie in den künftigen Bundesländern Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen. Insoweit steckt in der Gegnerschaft zu zentralistischen Idee ein nicht unsympathisches antipreußisches Ressentiment, verhängnisvollerweise
v gepaart mit einem obstinaten Rückfall in den Partikularismus des 19. Jahrhunderts.

Da anzunehmen ist, daß auch weiterhin Partikularismus für Föderalismus gehalten wird, scheint die Überlebenschance der BLK nicht schlecht. Sie wird, wenn sie sich entscheidet,, zum wichtigsten Schaltzentrum bundeseinheitlicher Schulreform, höhlt damit aber zwangsläufig die ohnehin stets bedrohte parlamentarische Verantwortlichkeit aus, da kaum anzunehmen ist, daß es ein Bundesland riskieren wird, kulturpolitische Reformen zu verwirklichen, die den Bestrebungen der BLK überwiegend zuwiderlaufen²⁾. Die BLK plant daher in dem Risiko, sich als hohe Schule kulturbürokratischen Dezisionismus zu etablieren. Ihre Beschlüsse könnten in Nähe zu den Empfehlungen des KMK geraten: als der jeweils wirklich aller kleinste gemeinschaftliche kulturpolitische Nenner, der gedacht werden kann, denn das Prinzip der 3/4-Mehrheit wird anscheinend durch gemeinsame Obstruktion und Einlegung von Veto von den überstimmten Ländern unterlaufen. Wenn wir das Prinzip der BLK noch auf den supranationalen

1) Sehr eindringlich Hellmut Becker, Neue Sammlung H. 2 (1972), S. 130 ff. (S. 131 ff.)

2) So mit Recht Kisker, Kooperation im Bundesstaat, a.a.O., S. 301

Bereich übertragen, dann könnte in der Tat europaweite Bildungsreformpolitik zur technokratischen Ergänzung der Wirtschaftspolitik werden, denn diese ist längst in ihrer Verflechtung den anderen Bereichen vorausgeeilt.

parlamentarische
Eine EWG- bzw. Bundesrahmenkompetenz für Bildungsfragen wäre sicher demokratienäher als solche Gremien wie die BLK, der EWG-Ministerrat etc. zu sein pflegen; und vielleicht wird man auch tatsächlich, wie Kisker¹⁾ annimmt, auf eine Rahmenkompetenz des Bundes zusteuern, wenn die BLK ihrer Aufgabe demnächst, d.h. binnen der nächsten 15 Jahre nicht gewachsen sein sollte.

Solange aber die BLK besteht, wird es darauf ankommen, Grundsätze zu entwickeln und Formulierungen zu finden, die den offenen Motivations- und Sachdissens in Aktionsprogramme einfließen läßt. Zu ersterem gehört der Grundsatz des vereinbarten Minimalstandards, zu zweitem gehört die Anwendung zielorientierter Generalklauseln. Beide Grundsätze spielen bislang in den Reformüberlegungen der Länder keine große Rolle.

Wie sich zeigen ließ, ist Bildungsreform eine Reform in Permanenz; sie muß laufend die an der Basis gemachten Erfahrungen verarbeiten (Feed-Back). Daher ist entscheidend, daß sie nicht ohne die Betroffenen selbst erfolgt. Es hieße ~~de lege ferenda teil-~~ die materiell autonomen Schulen faktisch wieder entmündigen, wenn nicht Gewähr geboten wäre, daß die Betroffenen an der Reform des Bildungswesens der (Curriculumrevision eingeschlossen) beteiligt sind. Von da ergeben sich die Ansprüche von Betroffenen auf Mitwirkung und Beteiligung an Planung und Entscheidung auf jenen Ebenen, wo materielles Schulrecht geschaffen wird, also insb. auf Landesebene. Aber auch für die BLK müßte dies Prinzip gelten, es würde hier bedeuten, daß sie in den Betroffenen selbst Gesprächspartner bekommt. Denkbar wäre die Schaffung eines gemeinsamen Beratungsgremiums von gewählten Schüler-, Lehrer- und Elternvertretern auf Landesebene, versehen mit einem selbstgewähl-

1) Kooperation, a.a.O., S. 301

2) So aber insb. der Entwurf der Landesregierung NRW (oben S. 4 Fn. 2)

ten wissenschaftlichen Beirat und mit entsprechenden Initiativrechten in der Aufbauphase. Vielleicht gelänge es so, die jeweils nicht überstimmbaren Parteien in der BLK zu etwas pluralistischerem Verhalten anzuregen. Solange jedoch der wesentliche Teil der Schulreform von den einzelnen Ländern getragen wird, kommt es darauf an, daß hier die demokratischen Impulse gegeben und verarbeitet werden.

TEIL C

VERFASSUNG ALS OFFENES VERFAHREN UND PÄDAGOGIK AUS PARTEILICHKEIT

I. Systematischer Exkurs: Der Status unterprivilegierter Gruppen, insb. der Lehrlinge

1. Einleitung

Bei der überragenden Bedeutung des Berufs für den Einzelnen und die gesellschaftliche Entwicklung kommt der Berufsausbildung besonders wichtige Bedeutung zu. Abgesehen von bestimmten regionalen Unterschieden (Stadt-Land-Gegensätze etc.) wird die Diskriminierung bestimmter großer sozialer Gruppen im Bereich der Berufsausbildung sichtbar, das Problem der Chancengleichheit¹⁾ ist hier besonders relevant: bei Gastarbeiterkindern²⁾, Mädchen³⁾ und Lehrlingen⁴⁾.

Soweit es sich um die Wahl einer beruflichen Ausbildungsstätte handelt, gilt Art. 12 Abs. 1 Satz 1 als Deutschenrecht⁵⁾. In der Rechtsprechung wie in der Literatur ist Streit darüber entstanden, ob weiterführende Schulen wie die Hochschulen Ausbildungsstätten im Sinn von Art. 12 Abs. 1 sind⁶⁾. Dieser Streit hat historische Wurzeln. Hoch-

-
- 1) Kritisch dazu Heinrich Scholler, Gleichheitssatz, a.a.O., insb. S. 44 ff.
 - 2) Vgl. Hermann Müller, Gutachten zur Schul- und Berufsbildung der Gastarbeiterkinder (Kinder ausländischer Arbeitnehmer), Hrsg. vom Verband Bildung und Erziehung (VEE) in Köln, Bochum o.J. (1971); Bernhard Suin de Boutenard, Neue Sammlung H. 3 (1972), S. 204 ff.
 - 3) Helge Pross, Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik, Frankfurt 1969; Maria Borris, Die Benachteiligung der Mädchen in den Schulen der Bundesrepublik und Westberlin 1972
 - 4) Zu diesem Problemkreis siehe insb. Hansjürgen Daheim, Der Beruf in der modernen Gesellschaft, 2. Aufl. Köln-Berlin 1970; Burkart Lutz, Wolf-Dietrich Winterhager, Zur Situation der Lehrlingsausbildung. Prognosen der Berufsstruktur - Methoden und Resultate, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission -11- Stuttgart 1970; Wolf Dietrich Winterhager, Lehrlinge - die vergessene Majorität, Weinheim u.a. 1969; ders., Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung, Stuttgart 1969; Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung, Bonn 1969; hiergegen BDA, BDI, DHT, DIHT (Hrsg.), Ideologie und Wirklichkeit, Zu den Empfehlungen der Bildungskommission "Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung, Bonn 1969";

Forst. 4)

Hans Leussink, Bildungsreform und Berufswelt, in: v. Dohnanyi, Die Schulen der Nation, a.a.O., S. 212 ff.; Wolfgang Lempert, Leistungsprinzip und Emanzipation, Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens, Frankfurt 1971; Friedhelm Nyssen, Schule im Kapitalismus, a.a.O.; Bundesvorstand der Jungsozialisten (Hrsg.), Ausbildung statt Ausbeutung, Vorschläge zur Veränderung der beruflichen Bildung - Aktionsmodelle - Materialien, Bonn 1970; Martin Baethge, Ausbildung und Herrschaft, a.a.O.; Ingo Richter, Öffentliche Verantwortung für berufliche Bildung - Zur Bestandsgarantie und zur gesetzlichen Regelung der privaten und beruflichen Bildung. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission -14-, Stuttgart 1970; Matthias Wentzel, Autonomes Berufsbildungsrecht und Grundgesetz. Zur Rechtsetzung der Industrie- und Handelskammern und Handwerksorganisationen in der Bundesrepublik, Stuttgart 1969; Reinhard Crusius, Kritik des Berufsbildungsgesetzes, in: Jungsozialisten (Hrsg.), Ausbildung statt Ausbeutung, a.a.O., S. 107 ff.; Antonius Lipsmeier, Wolf-Dietrich Greinert, RdJB 1970, S. 40 ff.; auch enthalten in: Dohnanyi, Schulen der Nation, a.a.O., S. 270 ff.; Gisela Stütz, Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt, Frankfurt 1970; Joachim Münch, Berufsbildung und Berufsbildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland, a.a.O.; Hans-Jochen Gamm, Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik, München 1972; Lutz Dietze, Gewerkschaftsspiegel H. 12/1971, S. 38 ff.; Adolf Brock, Lehrlingshandbuch, Darmstadt 1972; ältere und z.T. klassische Texte zu diesem Komplex enthält Hermann Röhrs (Hrsg.), Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt 1963. Insb. die Arbeiten von Lutz/Winterhager, Winterhager, Nyssen, Lempert, Baethge, Lipsmeier, Greinert, Stütz, Gamm enthalten umfangreiche Dokumente, Zitate und Nachweise für Selbstdarstellung der Wirtschaft. Zur Situation der Lehrlinge s. Hans-Jürgen Haug, Hubert Maessen, Was wollen die Lehrlinge? a.a.O.; Klaus Tscheliesnig (Hrsg.), Lehrlingsprotokolle, Frankfurt 1971, Joachim Weiler, Rolf Freitag, Ausbildung statt Ausbeutung, a.a.O.

- 5) Hamann-Lenz, Art. 12 Anm. B 1 ; Maunz, in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 12 Rdn. 6
- 6) Dafür z.B. OVG Berlin, OVGE 3, S. 146 ff. (S. 153); Hamann-Lenz, Art. 12 Anm. 4; Oppermann, Kulturverwaltungsrecht, a.a.O., S. 160; anders Maunz, in: Zweitgutachten zum Förderstufenstreit, a.a.O., S. 28 f.; er ist nur für Grundrechtsausstrahlung von Art. 12 Abs. 1 Satz 1; Ihlenfeld, Schulbesuchspflicht, a.a.O., S. 248 f.; a.A. OVG Münster, OVGE 12, S. 246; Abraham BK Art. 12 Anm. 11 3 c; Evers, Gutachten zum Förderstufenstreit, a.a.O., S. 59 ff. m.w.N.

schulen galten traditionell als Ausbildungsstätten; Gymnasien als Erziehungs- und Bildungsstätten¹⁾. Weiterführende Schulen als Ausbildungsstätten zu bezeichnen, hieße das Numerus-clausus-Problem auf diese ausdehnen. Während man früher nur Realschulen und Gymnasien als weiterführende Schulen bezeichnete, umfaßt dieser Begriff heute auch die Hauptschule²⁾, so daß man folgerichtig auch die Grundschule als Ausbildungsstätte bezeichnen müßte. Dann wäre der Schulbesuch ausländischer Kinder nur durch die Menschenrechtskonvention (Zusatzprotokoll Art. 2 Satz 1)³⁾ bzw. die Landesgesetze gesichert. Bei der für jene ausländischen Kinder, die nicht aus dem EWG-Bereich stammen, ungünstigsten Regelung wäre ihnen verfassungsrechtlich nur der Besuch einer Hauptschule mit anschließendem Pflichtbesuch einer Berufsschule an einem Wochentag verfassungsrechtlich garantiert. Bekanntlich wird nicht einmal dieses Minimalgebot annähernd erreicht⁴⁾.

Bei teleologischer Interpretation des Art. 12 Abs. 1 wird sich jedoch eine solche rechtliche Benachteiligung des Ausländers dann verbieten, wenn und insoweit er als integrierter Teil der Bevölkerung gelten kann⁵⁾. Da Ausbildung immer auf Dauer angelegt ist, wird man demnach eine Integration im sozialen Bereich des ausländischen Bürgers und Kindes nur ausnahmsweise verneinen dürfen.

Die Diskriminierung der Frau im Beruf ist einmal allgemein durch den sozialen Status bedingt, den ihr die Männergesellschaft seit Beginn der Arbeitsteilung überlassen hat⁶⁾; zum zweiten damit begründet, daß Investitionen in diesem Bereich

1) Vgl. Verweis bei Evers, Gutachten zum Förderstufenstreit, a.a.O., auf die Entstehungsgeschichte

2) Heckel-Seipp, Schulrechtskunde, a.a.O., S. 44

3) BGBI. 1956 II, S. 1880: abgedruckt auch in: Maunz-Dürig-Herzog, a.a.O., S. A 3, 7. Dies übersieht Ihlenfeld, a.a.O., S. 239

4) Zur Gesamtsituation vgl. Gamm, Kritische Schule, a.a.O., S. 162, m.w.N.

5) Vgl. Christian Tomuschat, Zur politischen Betätigung des Ausländers in der Bundesrepublik Deutschland, Bad Homburg v.d.H. u.a. 1968, S. 61

6) Vgl. Karin Schrader-Klebert, Die kulturelle Revolution der Frau, Kursbuch 17 (1969), S. 1 ff.; vgl. auch Simone de Beauvoir, Le deuxième Sexe, Paris 1949

von den Ausbildungs- und Betriebsleitern als wirtschaftlich unrentabel gelten¹⁾.

Das Problem von Investition und Profit kennzeichnet aber generell den Charakter der Lehrlingsausbildung.

2. Das Lehrlingsverhältnis

Hueck-Nipperdey definieren in ihrem Standardwerk des Arbeitsrechts so: "Lehrlinge sind Personen, die zum Zwecke einer geregelten Berufsausbildung in fremden Diensten beschäftigt werden"²⁾.

Das Lehrlingsverhältnis ist ein Privatrechtsverhältnis (Dienstvertrag) zwischen Arbeitnehmer und Arbeitgeber, in dessen Mittelpunkt zwar der Ausbildungszweck steht³⁾, die Erziehung für den künftigen Beruf, das aber dennoch kein Berufserziehungsverhältnis darstellt, sondern nach den Regeln des Arbeitsrechts abgewickelt wird⁴⁾. Den Lehrling, vom Berufsbildungsgesetz (BBiG) "Auszubildender" genannt, trifft eine Pflicht zur Arbeit⁵⁾; zu Gehorsam⁶⁾, zu Treue gegenüber dem Lehrherrn, insb. zur Verschwiegenheit⁷⁾. Der Lehrling erhält - da das Lehrverhältnis nicht dazu dienen soll, eine bestimmte Arbeitsleistung zu erzielen - nach § 10 BBiG eine Vergütung, keinen Arbeitslohn. Dennoch gilt für ihn nicht die Ferienregelung der Schüler, sondern Arbeitnehmer-Urlaubsrecht.

-
- 1) Vgl. Haug/Maessen, Was wollen die Lehrlinge, a.a.O., S. 94 und H. Pross, Bildungschancen, a.a.O., S. 33 ff. S. 91 ff.
 - 2) Alfred Hueck/Hans Carl Nipperdey, Lehrbuch des Arbeitsrechts, Bd. I, 7. Aufl. Berlin und Frankfurt 1963, S. 83; ähnlich Bobrowski-Gaul, Das Arbeitsrecht im Betrieb, 6. Aufl. Heidelberg 1970, S. 94 Rdn. 1
 - 3) Hueck-Nipperdey, a.a.O., S. 736 ff. (S. 737); Bobrowski-Gaul, Arbeitsrecht, a.a.O., S. 95 Rdn. 2
 - 4) Zur Rechtsnatur des Lehrverhältnisses siehe BAG vom 21.5. 1957, AP Nr. 2 zu § 612 BGB mit Anm. von Hueck, Der Betriebsberater 1957, S. 511; Hueck-Nipperdey, a.a.O.; Bobrowski-Gaul, a.a.O., jeweils mit Nachweisen, sowie Monjau, Der Betrieb 1966, S. 1848 ff. (S. 1849)
 - 5) § 9 Ziff. 1 BBiG; vgl. Hueck-Nipperdey, Lehrbuch des Arbeitsrechts Bd. I, a.a.O., S. 743
 - 6) Bobrowski-Gaul, a.a.O., S. 99 Rdn. 12 in Verb. mit S. 126 Rdn. 4
 - 7) Hueck-Nipperdey, Lehrbuch des Arbeitsrechts Bd. I, a.a.O., S. 745

Nach § 9 Ziff. 4 BBiG hat er die im Betriebe bestehende Ordnung zu beachten. Auch hat er - was aber gelegentlich bestritten wird¹⁾ - kein Streikrecht, welches den anderen Arbeitnehmern zusteht, da sich nach herrschender Auffassung das Streikrecht nur auf die Förderung von Arbeits- und Wirtschaftsbedingungen bezieht (noch darf er ausgesperrt werden), und ersatzweise gegen den Lehrherrn demonstrieren darf er nicht, da sich dies mit den Arbeits- und Gehorsampflichten nicht vertragen soll. Hier tritt der Doppelcharakter des Ausbildungsverhältnisses zutage: als Auszubildender ist er nicht Arbeitnehmer genug, um streiken zu dürfen, aber immerhin insoweit Arbeitnehmer, als nur gewerkschaftlich legitimierte Kampfmaßnahmen rechters und andere für ihn verboten sind. Das führt zu seiner vergleichsweisen Schlechterstellung im Recht.

Dem Lehrling schuldet der Lehrherr die arbeitsrechtlichen Fürsorgepflichten und die besonderen Erziehungs- und Ausbildungspflichten²⁾, insb. hat er die Pflicht, Lehrlinge bestens auszubilden (§ BBiG stellt klar, daß der Anspruch des Lehrlings unbedingten Vorrang vor den Interessen des Betriebes an der Arbeitsleistung des Lehrlings haben soll). Auch hat der Lehrherr seine Lehrlinge charakterlich zu fördern und sittlich und körperlich nicht zu gefährden³⁾. Allgemein wenig bekannt ist, daß der Lehrherr Bußen bis in Höhe von DM 10 000 zu zahlen hat, wenn er dem Lehrling ausbildungsfremde Arbeit überträgt. Es steht abzuwarten, inwieweit diese Bestimmung tatsächlich angewendet werden wird⁴⁾.

-
- 1) Hueck-Nipperdey, Lehrbuch des Arbeitsrechts Bd.II, a.a.O., 2. Halbbd. 7. Aufl. 1970; S. 961; Monjau, DB 1966, S. 1850 A.A. z.B. Alfred Söllner, Arbeitsrecht, Stuttgart u.a. 1969, S. 93
 - 2) S. Benno Natzel, Das Berufsausbildungsverhältnis, Düsseldorf 1971, S. 26 ff.
 - 3) Vgl. § 6 Abs. 1 Ziff. 5 BBiG
 - 4) Insoweit abl. Natzel, a.a.O., S. 27; vgl. § 6 Abs. 2 BBiG

Hinzu tritt als Besonderheit privater Ausbildungsverhältnisse, daß eine Mitwirkung geschweige denn Kontrolle durch die Eltern in Hinblick auf die Vertragseinhaltung nicht vorgesehen ist; das BBiG enthält keinerlei Vorschrift über die Mitwirkung der Eltern. Ausbilder haben keinen gesonderten Rechtsstatus, auch wenn sie hauptamtlich eingesetzt werden. Die Mitwirkung von Berufsschullehrern ist gering: nach § 37 BBiG sind Lehrer an den Prüfungen bis höchstens^{zu} einem Drittel beteiligt; in den Gremien, in denen Ausbildungskriterien überprüft werden sollen, bilden Lehrer neben den Arbeitgebern und den Arbeitnehmern eine eigene Gruppe ohne Stimmrecht (§ 56 BBiG). Im Berufsforschungsbereich und bei der Erstellung betrieblicher Ausbildungsgänge ist ihre Einflußnahme überhaupt nicht vorgesehen. Das novellierte Betriebsverfassungsgesetz¹⁾ sieht gem. § 60 BVG die Wahl von Jugendvertretern in den Betrieben vor, in welchen mindestens fünf jugendliche Arbeitnehmer beschäftigt sind (somit bleibt etwa die Hälfte der Jugendlichen, die in kleineren Betrieben arbeitet, ohne jeden Schutz). Voraussetzung ist außerdem, daß im Betrieb ein Betriebsrat besteht. Jugendvertreter haben nominelle Funktionen insb. ein Antragsrecht beim Betriebsrat (§ 70 Abs. 1 Ziff. 1,3 BVG), ein Überwachungsrecht in Hinblick auf die Einhaltung gesetzlicher Bestimmungen (§ 70 Abs. 1 Ziff. 2 BVG). Als Minderheit haben Jugendvertreter das Recht, in Angelegenheiten die jugendliche Arbeitnehmer betreffen, mitzustimmen (§ 67 Abs. 2 BVG).

auch hat die Jugendvertretung ein aufschiebendes Veto gegenüber Betriebsratsbeschlüssen (§ 66). Allerdings ist der Betriebsrat gem. § 2 BVG gehalten, zum Wohl von Arbeitnehmer und Betrieb zusammenzuarbeiten; die Lehrlinge werden hier nicht erwähnt. So wird doch die schmale Rechtsstellung der Jugendvertreter nicht nur unter die Kuratel des Betriebsrates gestellt, sondern auch noch an das Gesetz von Gewinnoptimierung gebunden. Insoweit besteht ein gesetzlicher Widerspruch zwischen § 6 BBiG und dem BVG. Auch unterliegt

1) Dazu eingehend N.N., Erziehung und Klassenkampf Nr. 7 (1972), S. 61 ff.

der Jugendvertreter den Grundsätzen der Friedenspflicht und dem Verbot parteipolitischer Bestätigung¹⁾. Der Betriebsrat hat zudem gem. § 79 BVG Geheimhaltungspflicht einzuhalten; desgl. die Jugendvertreter auf ihren eigenen Sitzungen²⁾.

3. Mißstände bei der Lehrlingsausbildung

Obwohl die Wahl der Ausbildungsstätte grundgesetzlich frei ist, entspringt ihre Realisierung tatsächlich nur der Standortpolitik der Privatwirtschaft und realisiert sich damit in Abhängigkeit von der Wirtschaftsgeographie³⁾, solange die Dualität des Ausbildungswesens darin besteht, daß sie vorwiegend in den Betrieben selbst erfolgt, statt in Schulen. Dort aber ist sie abhängig von der Ausstattung der Ausbildungsstätte, der Investitionsfähigkeit der Betriebe und der Investitionsbereitschaft. Kleine und mittlere Betriebe, insb. die des Handwerks, weisen besonders viele Mängel auf⁴⁾; in Großbetrieben wird mittels einer dem Nachfragebedarf angepaßten Stufenausbildung die Abschlusbildung manipuliert⁵⁾. Am besten haben es Lehrlinge in Großbetrieben, bei deren Ausbildung an Investitionen nicht gespart wird, welche aber anschließend durch die Art der Ausbildung oder besondere Verpflichtungsverträge gehalten sind, dem Betrieb jahrelang weiter zur Verfügung zu stehen: hier erscheint intensive Ausbildung unter dem künftigen Aspekt von Gewinnpotenzierung lohnend: Nur bei langfristiger Investitionsplanung wird private Ausbildung

1) §§ 74 Abs. 2, 45 BVG

2) § 30 BVG

3) Vgl. Hans Leussink, Bildungsplanung für das letzte Viertel des 20. Jahrhunderts, Vortrag anläßlich der Funktionärskonferenz der SPD Rheinhessen am 20. Februar 1970 in Mainz, vervielfältigt, zum vergleichsweise weniger scharfen Problem der Studienwahl

4) Vgl. bes. Bühl, Schulreform, a.a.O., S. 201; Baethge, a.a.O., S. 193 ff.

5) Vgl. Bernhard Tollkötter, Bildungsmaßnahmen in der Wirtschaft. Eine Untersuchung des Ettlinger Kreises über zusätzliche Bildungseinrichtungen in Industrie und Handel, Weinheim 1966; S. 13, S. 83

sinnvoll; zu dieser sind angesichts der Fluktuation auf dem Arbeitsmarkt kaum Betriebe bereit¹⁾. Wirtschaftsunternehmen sind ihrem Zweck nach auf Profit angelegt; es kann niemand wundern, daß die Betriebe ^{Wirtschaft} diesem Gebot entsprechend bei der Lehrlingsausbildung handeln. Dies geschieht meist dadurch, daß die hohen Ausbildungskosten durch Arbeitsleistungen der Lehrlinge in der Produktion ausgeglichen werden; meist auch mehr als das. Typisch sind daher: Verwendung bei ausbildungsfremder Arbeit, hoher Einsatz in der Produktion bei geringem oder keinem Nebenerfolg für die berufliche Ausbildung²⁾; Ausbildung oft ohne qualifizierte Ausbilder³⁾ und meist nur nebenbei, sog "en passant-Lehre"; (nur ein Zehntel der Lehrlinge wird von einem hauptamtlichen Ausbilder unterrichtet⁴⁾, welcher zudem die pädagogische wie fachliche Vorbildung eines Lehrers nur in Einzelfällen erreicht; nur ein Drittel der Lehrlinge wird innerhalb oder außerhalb (z.B. in Lehrwerkstätten oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten) besonders theoretisch oder praktisch unterwiesen.

Oft erfährt der Lehrling keine Unterrichtung über Lehrlingsrechte, manchmal sogar nicht einmal die Bestimmungen über die beruflichen Ordnungsmittel, die zudem oft veraltet sind. Besonders häufig sind Verstöße gegen das Jugendschutzgesetz; der WEMA-Untersuchung in Rheinland-Pfalz zufolge, die im Auftrag der Staatskanzlei durchgeführt wurde, arbeiten ein Drittel aller Lehrlinge wöchentlich mehr als 46 Stunden.⁵⁾ Dazu kommen weitere Mißstände, die die persönliche Behandlung der Lehrlinge betreffen (Beschimpfungen, Schläge, Kasernen-Reglements in den Lehrlingsheimen etc.⁶⁾).

1) Vgl. Tollkötter, Bildungsmaßnahmen, a.a.O., S. 17

2) Vgl. W. Lempert, Neue Sammlung 1970, a.a.O.

3) Vgl. IHK Würzburg-Schweinfurt, Kennt der Lehrherr den Berufsbildungsplan? in: Berufsbildung 10 (1966), S. 11

4) Staatskanzlei Rheinland-Pfalz (Hrsg.), Zur Situation beruflicher Bildung in Rheinland-Pfalz, Mainz 1972, vielfältigt (sog. WEMA-Gutachten)

5) WEMA-Gutachten, a.a.O.

6) Vgl. Welt der Arbeit Nr. 31 vom 4. Aug. 1972, S. 4

Diese von den Kammern und Wirtschaftsverbänden oft in Abrede gestellten Mißstände dürfen als Regelfall gelten, seit die WEMA-Studie die diesbezüglichen Vorwürfe durch Wissenschaft und Arbeitnehmerverbände bestätigt hat. Eine Untersuchung des Arbeits- und Sozialministeriums Baden-Württemberg hat die gleichen Ergebnisse erbracht¹⁾.

4. Die Aufsicht über die Lehrlingsausbildung

a) Einleitung

Offensichtlich scheitert die gerechte Lehrlingsausbildung nicht nur praktisch an den Gegensätzen zwischen Ausbildungs- und Betriebszweck, sondern an den rechtlichen Gegebenheiten der Ausbildungsaufsicht, die als mittelbare Staatsverwaltung den Kammern übertragen ist. Wo Kontrolleure sich selbst kontrollieren, ist die Neigung, lehrlingsfreundlich zu verfahren, nicht besonders groß; die Zahl der Kontrolleure reicht nicht einmal, um regelmäßig Stichproben durchzuführen. Gegenteilige Behauptungen der Kammern wurden durch die aufgefundenen Tatsachen widerlegt. Da nach allgemeiner Auffassung Art. 12 Abs. 1 GG lex specialis im Verhältnis zu anderen Grundrechten ist²⁾, ist zunächst erforderlich, die Berufswahlfreiheit des Lehrlings und Berufsausübungsfreiheit des Lehrherrn im Lichte der Sozialstaatsklausel zu untersuchen³⁾.

b) Freiheit der Berufswahl und Freiheit der Berufsausübung im Lichte der Sozialstaatsklausel (Art. 12 Abs. 1 GG, Art. 20, 28 GG)

Während die öffentlichen Schulen Angelegenheiten des Staates sind, soll nach Meinung des Hamburger Verfassungsrechtlers H.P. Ipsen die Ausbildung in Privatbetrieben vorzugsweise private, nichtöffentliche Angelegenheit sein⁴⁾. Die

1) Arbeits- und Sozialministerium Baden-Württemberg, Pressemit. v. 19.7.1971, vgl. dazu Gisela Freudenberg, Fragen der beruflichen Bildung, vervielfältigt Weinheim 1972, S.6

2) Vgl. Maunz, in: Maunz-Dürig-Herzog, a.a.O., Art. 12 Rdn. 11 ff.

3) Vgl. grundsätzlich hierzu: Peter Weinbrenner, Die soziale Marktwirtschaft als Erziehungs- und Bildungsproblem. Ein Beitrag zum Problem der Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspädagogik, Diss. Köln 1968

4) H.P. Ipsen, Berufsbildungsrecht, Tübingen 1967, S. 8

Wirtschaft hat das Recht der Selbstverwaltung, der Staat zwar die Körperschaftsaufsicht und gegebenenfalls Interventionsrechte, denn die Lehrbefugnis ist als Ausfluß der unternehmerischen Berufsfreiheit (Art. 12 Abs. 1 GG) eingeschränkt, soweit ein sorgfältiges abgestuftes öffentliches Interesse von größerem Gewicht ist¹⁾; z.B. wenn ^{wegen} wichtiger Gemeinschaftsgüter ^{und} zur Abwehr konkreter und eindeutiger Gefahren dies zwingend notwendig ist²⁾. Nach Ipsen existieren solche wichtigen Interessen höchsten Ranges im Bereich der Wirtschaftsberufe nicht und sind schon gar nicht offenkundig.

Verständlich, daß Ipsen nirgendwo den Anspruch des Lehrlings auf Selbstentfaltung seiner beruflichen wie sozialen Fähigkeiten und Neigungen anspricht. Die Gegenansprüche des Lehrlings an die private Wirtschaft erschöpfen sich nach Ansicht Ipsens in der bloßen Wahl des Berufs und der Ausbildungsstätte³⁾. Wird der Lehrling dort schlecht ausgebildet, so wirkt die Rechtsaufsicht des Staates nur korrektiv, nicht vorbeugend⁴⁾. Ipsen meint allerdings, daß die Rechtsaufsicht - eben weil sie nur im Nachhinein eingreifen kann - eine umfassende Informationspflicht der Selbstverwaltungskörperschaften von Handwerk, Gewerbe und Industrie, den Kammern, voraussetze. Ob die Kammern dieser Pflicht folgen, soweit sie selbst informiert sind, ist in der Praxis zweifelhaft; wir haben außerdem gesehen, daß sie den Informationspflichten gar nicht nachkommen können, weil sie selbst bislang ihre Kontrollpflichten gegenüber ihren Mitgliedern äußerst mangelhaft erfüllen.

Die Lehre Ipsens läuft also darauf hinaus, daß die Ansprüche des Lehrlings auf eine bestmögliche Ausbildung zugunsten einer verständlicherweise an Gewinn orientierten Privatwirtschaft relativiert, u.U. sogar aufgehoben werden.

1) Ipsen, Berufsausbildungsrecht, a.a.O., S. 50 ff.

2) Ipsen, Berufsausbildungsrecht, a.a.O., S. 10

3) a.a.O., Berufsausbildungsrecht, S. 12

4) Ipsen, Berufsausbildungsrecht, a.a. O., S. 46

Demgegenüber hat Ingo Richter¹⁾ den Nachweis geführt, daß die berufliche Ausbildung immer von öffentlicher, allgemeiner Bedeutung ist. Es ist das Ziel des Sozialstaates, die soziale Sicherung des einzelnen zu gewährleisten. Jeder ist darauf angewiesen, einen Beruf auszuüben und seinen Unterhalt zu verdienen. Diese Sicherung des einzelnen vor künftiger Arbeitslosigkeit gehört in den Bereich staatlicher Daseinsvorsorge. Die Zuständigkeit des Staates ist daher in Analogie zu sehen mit der Aufsicht über das öffentliche Schulwesen nach Art. 7 Abs. GG²⁾. Die Sozialstaatsbestimmung (Art. 20, 28 GG) gibt der staatlichen Regelung der Berufsbildung die Handhabe, da für jeden der Beruf von höchster sozialer Wichtigkeit ist³⁾. Weil die Privatwirtschaft dem nicht immer ausreichend Rechnung trägt, steht die Wirtschaftsordnung insoweit zur Disposition staatlicher Maßnahmen⁴⁾. Hierzu gehört die Reform der Finanzierung beruflicher Ausbildung⁵⁾. Auch das Bundesverfassungsgericht kommt letzten Endes zu dem Ergebnis, daß mit der Wahl und Erlernung eines Berufes dem Betroffenen von staatlicher Seite her eingriffsfestere Rechte vermittelt werden, als dem Unternehmer bei der Ausübung seines Berufes zustehen⁶⁾. Der Staat hat die Freiheit der Berufswahl über die der Berufsausübung gestellt. Wo der Staat diesem Erfordernis noch nicht Rechnung getragen hat, ist er verpflichtet, es nachzuholen. Die Grundrechtskonkurrenz zwischen dem Anspruch der Berufsausübenden und Auszubildenden einerseits und der Auszubildenden andererseits entscheidet sich nicht nur zugunsten der Auszubildenden, sondern darüberhinaus kann

1) Richter, Öffentliche Verantwortung, a.a.O., S. 36 ff.

2) Richter, Öffentliche Verantwortung, a.a.O., S. 40

3) Richter, Öffentliche Verantwortung, a.a.O., S. 57

4) Richter, Öffentliche Verantwortung, a.a.O., S. 60, 62 ff.

5) Zu dieser Gedankenführung vgl. BVerfGE Bd.7, S. 372 (S. 401 ff.) und NJW 1969, S. 498, sowie BVerfGE 7, S. 378 f. Dazu insb. Richter, Öff. Verantw., a.a.O., S. 94 u. M. Kloepfer, Grundrechte als Entstehenssicherung u. Bestandsschutz, a.a.O., S. 87 f., sowie Maunz, in: Maunz-Dürig-Herzog, a.a.O., Art. 12 Rdn. 32 ff.

6) Richter, Öffentliche Verantwortung, a.a.O., S. 74

der Staat die einzuhaltenden minimalen Standards vorschreiben und gegebenenfalls in eigener Trägerschaft selbst anbieten¹⁾. Die private Berufsausbildung ist nur dem Grunde nach, nicht dem Umfang nach verfassungsrechtlich gesichert²⁾ wobei Eingriffe in diesen Bereich nicht nur vom Gemeinwohl gefordert sein müssen, sondern zugleich verhältnismäßig und zumutbar sein müssen³⁾. Auch die Tätigkeit der Kammern als mittelbare Staatsverwaltung ist verfassungsrechtlich nicht gesichert⁴⁾, da weder das Prinzip der wirtschaftlichen Selbstverwaltung noch die gegenwärtige Form ihrer Organisation durch individuelle Grundrechte oder institutionelle Garantien verfassungsrechtlich gesichert sind⁵⁾. Das Grundgesetz ist insoweit völlig offen und schützt - entgegen weitläufiger Ansicht - die bestehende wirtschaftliche Ordnung nicht⁶⁾.

M. Wentzel⁷⁾ kommt nach eingehender Untersuchung zu dem Ergebnis, daß wegen der mit dem System der Selbstkontrolle der Wirtschaft verbundenen Ausbildungsmängel das gesamte System von Aufsicht, Kontrolle und Rechtsetzung durch die Kammern gegen die Sozialstaatsklausel verstößt und verfassungswidrig ist. Hinzu tritt, daß in den meisten Landesverfassungen der Schutz der Jugend vor Ausbeutung⁸⁾ als Grundsatz enthalten ist. Die Hessische Verfassung fordert sogar gleichen Lohn für Jugendliche bei gleicher Arbeit⁹⁾. Gelegentlich wird festgestellt, daß der Mißbrauch wirtschaftlicher Macht widerrechtlich ist¹⁰⁾, Jugendlichen eine umfassende Möglichkeit zur Berufsausbildung geboten werden muß¹¹⁾ und ihre leib-

1) Richter, Öff. Verantwortung, a.a.O., S. 71

2) Richter, Öff. Verantwortung, a.a.O., S. 74

3) Richter, Öff. Verantwortung, a.a.O., S. 73

4) Vgl. Richter, Öff. Verantwortung, a.a.O., S. 82 f.

5) Richter, Öff. Verantwortung, a.a.O., S. 84 ff. (S. 97)

6) Vgl. Maunz, in: Maunz-Dürig-Herzog, Art. 12 Rdn. 18

7) Autonomes Berufsbildungsrecht, a.a.O.

8) Vgl. Art. 13 Abs. 1 LV BW; Art. 25 Abs. 1 LV Bremen; Art. 83 Abs. 1 Satz 2 LV Hessen (generelles Ausbeutungsverbot); Art. 6 Abs. 2 LV NRW; Art. 25 Abs. 2 Satz 1 LV Rh.-Pf.; Art. 25 Abs. 1 Satz 1 LV Saar

9) Art. 33 Satz 2 LV Hessen

10) Art. 16 Abs. 1 LV Berlin

11) Art. 6 Abs. 1 Satz 1 LV NRW

liche, geistige und sittliche Entwicklung nicht gefährdet werden darf¹⁾. Es wird Zeit, diesen Grundsätzen zur Geltung zu verhelfen.

5. Emanzipation und Lehrlingsausbildung

Der größte Teil des Unternehmertums sieht vordergründig das Alleinvertretungsrecht im Ausbildungsbereich in Gefahr und stilisiert die berufliche Entfremdung des Menschen zum Wert und Sicherheitsfaktor für die Demokratie²⁾. Das Gegenteil ist der Fall: je geringer der Wert der beruflichen Stellung und Ausbildung, desto stärker eine autoritäre, antidemokratische Einstellung³⁾ der Betroffenen.

Andererseits ist sehr berechtigt, von der "prägenden Kraft des Betriebes" zu sprechen, deren Ziel Ein- und Unterordnung ist, nicht Mündigkeit⁴⁾. Selbstbestimmungsrechte im Ausbildungsbereich der Wirtschaft zu fordern liegt daher in Widerspruch zu eben dieser Wirtschaft selbst, insoweit, als sie verfaßte Herrschaftsmacht ist.

Daher ist Berufspädagogik heute vorzugsweise ^{mehr} ideologische Rechtfertigungslehre als Erfahrungswissenschaft bzw. kritische Disziplin⁵⁾.

Eine Gesellschaft, die sich selbst als Leistungsgesellschaft versteht und in welcher berufliche Leistungsfähigkeit als Kennzeichen sozialer Reife⁶⁾ gilt, übersieht dabei - z.T. bewußt, daß nicht allein genetische Faktoren über die Bega-

1) Art. 30 Abs. 1.1. Halbsatz LV Bremen

2) Vgl. Nachweise Stütz, Berufspädagogik, a.a.O., S. 55 ff.; Baethge, Ausbildung und Herrschaft, a.a.O., S. 117 ff.

3) Vgl. Walter Jaide, Junge Arbeiterinnen, München 1969; Lempert, Neue Sammlung 1970, S. 319 m.w.N.

4) BDL, BDA, DIHT (Hrsg.), Menschenbildung in der Wirtschaftswelt der Gegenwart, Bielefeld 1955; Rolf Bensen, Der Lehrling und die Menschenführung im Betrieb, RdJB 1955, S. 605 ff. Vgl. Johannes Riedel, Arbeitspädagogik im Betrieb, Essen 1958; Karl Abraham, Der Betrieb als Erziehungsfaktor, Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb, 2. Aufl. Freiburg i.Br. 1957; ders., Wirtschaftspädagogik, Heidelberg 1960; F.L. Vytrisal, Sieben Stufen führen zum guten Lehrling in: Mitarbeiter von morgen H. 1 (1968), S. 4 ff.

Forts.

- 5) Vgl. Nyssen, Schule im Kapitalismus, a.a.O., S. 29 ff.; S. 44 ff.; Lempert, Leistungsprinzip, S. 112; ders., Neue Sammlung 1970, S. 320 Fn. 12; J. Schwerdtfeger, Arbeit, Beruf, Betrieb, Weinheim 1967, S. 32 ff.; Gisela Stütz, Berufspädagogik, a.a.O.; vgl. auch J. Peege, Kaufmännische Berufsbildung in der pluralistischen Gesellschaft, Braunschweig 1967, S. 23; s. dazu auch Hans Schaffer, Das Problem der Mitbestimmung im betrieblichen Bildungswesen, Wirtschaftspäd. Diplomarbeit Universität Mainz 1968 (unveröff.)
- 6) Klaus Hendrich, Lehrlinge und Politik, Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament", 10.10.1970, S. 41; Werner Maihofer, Die Revolte der Jugend für die Evolution der Gesellschaften in Ost und West, in: Club Voltaire IV, Jahrbuch für kritische Aufklärung, Hrsg. Gerhard Szczesny, Reinbek bei Hamburg 1970, S. 94 ff. (S. 97 f.)

bung und damit Leistung entscheiden, sondern ökonomische und soziale Faktoren; wir haben uns hiermit zu Beginn der Abhandlung befaßt. Die Behauptung, wir lebten in einer Leistungsgesellschaft, erfüllt daher die ideologische Funktion, durch die individuelle Zurechnung interindividueller Statusunterschiede von deren sozialen Ursachen abzulenken und letztlich auch Besitzverhältnisse wie das Wirtschaftssystem gegen Veränderungen abzuschirmen¹⁾.

Mit der Infragestellung des alten statischen Bildungsbegriffs ist eine Einteilung von wissenschaftlichen und praktischen Lern- und Unterrichtsgegenständen im Begriff obsolet zu werden. Wenn morgen nach Methoden gearbeitet wird, die heute noch unbekannt sind, wenn morgen Berufe auszuüben sind, die wir heute noch nicht für möglich halten, dann geht es nicht mehr um möglichst viel Erwerb von positivem Wissen, sondern um die Methodologie des Lernens und Lehrens. Anstelle des statischen Leistungsbegriffs tritt ein dynamischer, die Realisierung von Chancengleichheit wird von einer nur sozialstaatlichen zu einer ökonomischen Frage, bei der Demokratie als Nebenprodukt abfällt²⁾. Die eine Frage ist nur, wem diese Ausbildung dienen soll: dem wirtschaftlichen Fortschritt und der Selbstbestimmung des Einzelnen nach Maßgabe dieses Fortschritts, oder der Mündigkeit der Menschen und insoweit auch der Wirtschaft. Die zweite Frage zielt darauf ab, wo und damit unter wessen Kontrolle diese Ausbildung erfolgen soll.

1) Reinhard Franzke, Die Deutsche Berufs- und Fachschule 1971, S. 738 ff. (S. 758); vgl. auch Elmar Altvater, Der historische Hintergrund des Qualifikationsbegriffs, in: Altvater/Huisken, Materialien zur politischen Ökonomie, a.a.O., S. 77 ff.

2) Vgl. dazu Lempert, Leistungsprinzip, a.a.O., S. 112; Winterhager, Lehrlinge - die vergessene Majorität, a.a.O., S. 86 ff.; Baethge, Ausbildung und Herrschaft, a.a.O., S. 88 f., S. 116

Die Mehrzahl der Betriebe, angewiesen, die Ausbildung zu qualifizieren, wird daran interessiert sein, zugleich auch die Verantwortung hierbei betriebsintern zu gestalten - aus oben kurz skizzierten Gründen¹⁾. So erwartet die Wirtschaft von den Schulen lediglich Unterweisung in Denkschulung und besserer Beherrschung der Kulturtechniken (Orthographie, Rechnen)²⁾, nicht jedoch Verständnis oder gar reflektierte Kenntnis der Berufsprobleme³⁾.

Man wird fragen dürfen, ob es gerechtfertigt ist, den Lehrling erfahren zu lassen, wie sein Bildungsanspruch der Rentabilitätsrechnung untergeordnet wird, während der gleichaltrige Schüler sich zum mündigen Demokraten emanzipieren soll. Eine Unterscheidung ist weder pädagogisch noch verfassungsrechtlich gerechtfertigt; die emanzipatorische Funktion der Bildung gilt für den Lehrling wie für den Schüler; hieran hat sich die Aufgabenstellung der Ausbildungsstätte zu orientieren -so Theodor Maunz⁴⁾, der damit in Einklang mit dem progressiven Unternehmerflügel steht, welcher für die Lösung der Berufsbildungsprobleme vom pädagogisch-didaktischen Ansatz her plädiert⁵⁾.

-
- 1) Vgl. einerseits Nyssen, Schule im Kapitalismus, a.a.O., S. 64 ff.; Herbert Studders, Ist die betriebsgebundene Berufsausbildung die für Deutschland gemäße Form? Zentrale z.Erforschung und Förderung der Berufserziehung, Bonn Bielefeld o.J.
 - 2) Vgl. Jakob Bauer, Die Ausrichtung der schulischen Erziehungsarbeit auf den Lehrbetrieb, Braunschweig 1952, S. 68 ff.; DIHT, Wirtschaft und Volksschule, Untersuchungen über Grundanforderungen der Wirtschaft über den Unterricht an Volksschulen - Erhebungen über Leistungen in Rechnen und Diktat, Bonn, Neudruck v. 28.4.1955; IHK Frankfurt, In Deutsch und Rechnen mangelhaft, H. 2/1967, S. 47 ff.; Rudolf Queisner, Der schulische Leistungsstand unserer Lehranfänger, IHK Ludwigshafen H. 9 (1967), S. 281 ff.; Hans Wenke, Friedrich Kleinke, Die Schule der Wirtschaft, in: Loeccum Pressestelle Ev. Akademie (Hrsg.), Loeccumer Protokolle 28 (1967), S. 32 ff.
 - 3) Vgl. DIHT, zit. bei Baethge, Ausbildung und Herrschaft, a.a.O., S. 126; Albrecht Dürer, zit. bei Baethge, a.a.O., S. 128
 - 4) Th. Maunz, Berufserziehung als Menschenbildung, in: Bildung und Beruf in der modernen Gesellschaft. Zur Kulturpolitik der CDU/CSU, Bonn 1963, S. 37 ff. (S. 51)
 - 5) Vgl. Tollkötter, Bildungsmaßnahmen, a.a.O., S. 100

Nun weist allerdings auch die Berufsschulbildung zahlreiche Mängel auf, die aus der Nachgeordnetheit der Berufsschulbildung gegenüber der Betriebsausbildung und der Geringschätzung für die Unterrichtsgegenstände herrühren: geringe Pflichtstundenzahl, welche oft nicht erreicht wird, Lehrer- und Ausstattungsmangel, veraltete Curricula, Typenzersplitterung¹⁾. Allerdings ist dies Problem erkannt²⁾, Schritte zu seiner Bewältigung sind eingeleitet. Doch sie haben ihre Tücken: Sie sind entweder nicht organisch in das bisherige Schulsystem eingepaßt (Berufsbildungsgrundjahr)³⁾ oder entsprechen nicht der erforderlichen Mobilität (Stufenausbildung mit früher Fixierung auf bestimmte Berufsbilder und Qualifikationsstufen und bezogen auf die betrieblichen Wünsche und Möglichkeiten)⁴⁾. Bühl⁵⁾ will daher ein zweizügiges Schulwesen eingerichtet wissen. Andererseits produziert das Fremdbild der höheren Schule eine soziale Distanz⁶⁾, die durch Schaffung von Gesamtschulen, die sich gewissermaßen als Supergymnasien verstehen, das Problem verlagert, nicht löst.

-
- 1) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung, Bonn 1969, insb. S. 14 f., 16 f.
 - 2) Vgl. Gisela Freudenberg, Fragen der beruflichen Bildung, a.a.O.; Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.), Schulentwicklungsplan Baden-Württemberg für das berufliche Schulwesen (sog. Schulentwicklungsplan II), Stuttgart 1971; Wilhelm Hahn, Mehr Bildung, a.a.O., S. 89 ff.; s. auch Bühl, Schulreform, a.a.O., S. 201 ff.; Deutscher Bildungsrat, Strukturplan, a.a.O., S. 182 ff.; Verbesserung der beruflichen Bildung, Antrag der Fraktionen SPD und FPD/NRW - Drucksache 7/767 vom 19.5.1971 und Reform der Berufsbildung - Antrag der Fraktion der CDU/NRW - Drucksache 7/823 vom 7.6.1971. W.N. oben S. 40 Fn.1 und Brock, Lehrlingshandbuch, a.a.O., S. 93 ff.; sowie Hildegard Hamm-Brücher, Frankfurter Rundschau Nr. 212 vom 13.9.1972, S. 12
 - 3) Vgl. Bühl, Schulreform, a.a.O., S. 228
 - 4) Vgl. Bühl, Schulreform, a.a.O., S. 214 ff., S. 218 ff.
 - 5) Bühl, Schulreform, a.a.O., S. 222 ff. (S. 228)
 - 6) Feldhoff, in: v. Dohnanyi, Schulen der Nation, a.a.O., S. 85

6. Vocationalisation oder integrierte Kollegstufe?

Wenn sich herausgestellt hat, daß es nicht eine Hierarchie der Bildungsinhalte gibt, sondern berufsvorbereitendes wie allgemeinbildendes Wissen im wesentlichen im Erwerb wissenschaftlicher, kritischer Methodenkenntnis liegt, wenn der Gegensatz von Allgemein- und Berufsbildung zum Verschwinden kommt, ist es nicht mehr erforderlich, eine Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung vorzunehmen. Der Einzug berufsbezogener Curricula in das allgemeine Minimalcurriculum ließe sich rechtfertigen. Nur so aber ließe sich der Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung langfristig überhaupt überwinden. Ein solches Konzept ist bei uns nicht einmal in Umrissen sichtbar¹⁾; vielleicht wird es einmal erarbeitet. Der Bildungsrat²⁾ scheint geahnt zu haben, daß seine Vorschläge nicht sehr weit gehen, wenn er nach der Erörterung künftiger Maßnahmen zur Verbesserung des Berufsschulwesens feststellt: "Die Neuordnung des Berufsschulwesens wird eine vordringliche Aufgabe des zweiten Bildungskongresses sein". Eine Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung versucht derzeit z.B. das Land Nordrhein-Westfalen über eine sog. "Kollegstufe"³⁾. Lempert ist in seiner Analyse äußerst skeptisch, er nennt das Unternehmen riskant⁴⁾.

Diese Einschätzung muß wohl für jede Reform gelten, die unter gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen demokratisch sein soll, also auch für die Gesamtschule. Aber es geht nicht allein darum, im Zuge einer Reform des Berechtigungswesens dafür zu sorgen, daß berufliche Bildung immer noch den Zugang nach oben, zur Hochschule offen hält⁵⁾, sondern darum, das

1) Vgl. aber Hermann Röhrs, Die Rolle der pädagogischen Technologie im Rahmen der Demokratisierung der Schule, in: Pädagogik heute, 1970, S. 37 ff. An diesen und ähnlichen Überlegungen hat es keinen Mangel.

2) Strukturplan, a.a.O., S. 187

3) Vgl. hierzu insb. Wolfgang Lempert, Neue Sammlung H. 4 (1972), S. 287 ff. m.w.N.

4) Lempert, Neue Sammlung H. 4 (1972), S. 309

5) Vgl. dazu H. Hamm-Brücher, Frankfurter Rundschau Nr. 212 v. 13.9.1972, S. 12

betriebliche, im wesentlichen auf Privatrecht beruhende Ausbildungssystem insgesamt wegen seiner sachlichen und demokratischen Fehlleistungen infrage zu stellen. Die Schule als öffentliche Institution hat die Rechtspflicht, Schülern die Gelegenheit zu geben, daß sie sich bestmöglich bilden können; der Begriff Bildung umfaßt die Erziehung zur Demokratie. Das Schulverhältnis steht sichtbar unter dem Demokratiegebot; die Nichteinhaltung anerkannter Minimalstandards ist Ausnahme. Dem Schüler kommen im Lauf seiner Ausbildungszeit zahlreiche Personen und Kontrollinstanzen zu Hilfe, um seine Ansprüche durchzusetzen.

Der pädagogisch ausgebildete Lehrer erfüllt eine öffentliche Rechtspflicht, wenn er unterrichtet; bei Schlechterfüllung kontrollieren ihn Kollegen, Vorgesetzte, Aufsichtsbehörden, Eltern- und Schülervertreter.

Der Betrieb als private, auf Gewinn gerichtete Institution hat die Rechtspflicht, Auszubildenden Gelegenheit zu geben, den gewählten Ausbildungsberuf zu erlernen; von Erziehung zur Demokratie steht in den Ausbildungsverträgen nichts. Der Privatbetrieb wäre auch gar nicht in der Lage, eine solche etwaige Rechtspflicht zu erfüllen, da er selbst nicht demokratisch strukturiert ist. Wollte er das, müßte er die Ausbildungsstätte völlig von der Betriebsstruktur lösen und nach seiner Eigengesetzlichkeit demokratisch organisieren. Da der verfassungskräftige Anspruch des Lehrlings eben so hoch zu bewerten ist wie der des Schülers, wird in diesem Sinn das privatrechtliche Ausbildungsverhältnis durch Hereinwirken verfassungsrechtlicher Normen über den Gleichheitssatz derogiert. Dennoch ist die Nichteinhaltung der im öffentlichen Schulwesen anerkannten Minimalstandards in rechtlicher und pädagogischer Hinsicht die Regel. Dem Lehrling kommen während seiner Ausbildung wenig wirksame Kontrollpersonen und Instanzen zu Hilfe, welche darauf achten, daß die Ausbildung des Lehrlings dessen Bedürfnissen entspricht. Der Ausbilder hat keinen Rechtstitel, auf den er sich berufen könnte, um als Pädagoge sich den andersgearteten Interessen seines Arbeitgebers zu widersetzen; die Eltern sind von der Gestaltung des betrieblichen Ausbildungswesens ausgeschlossen.

sen, und die Kammern lösen den ihnen von Staats wegen aufgetragenen Widerspruch, Interessenvertreter der Betriebe und zugleich Anwälte der Auszubildenden zu sein, zugunsten ersterer Funktion; jedem ist das Hemd näher als der Rock. Für die Wirtschaft ist daher als wünschenswerte Ausbildungsreform nur jene zweckmäßig, die zugleich auch optimal ihren ökonomischen Interessen dient; Lösungen dieses Problems durch die Privatwirtschaft selbst sind denkbar und in Sicht¹⁾ Die überbetriebliche Ausbildungsfinanzierung wird mit Sicherheit realisiert werden, sobald dies ökonomisch sinnvoll erscheint. Die Gewinnorientierung der Betriebe läßt jedoch eine emanzipatorische, den Betroffenen selbst dienende und den Zielen der Erziehungsarbeit der Schulen entsprechende Bildung nicht zu. Daher muß Ausbildung ohne Ausnahme in öffentlich kontrollierten Schulen erfolgen. Als Alternativen bieten sich an: Vollzeitberufsschule oder Gesamtschule.

II. Verfassung als offenes Verfahren und Pädagogik aus Parteilichkeit

1. Einleitung

Der Streit um die Gesamtschule ist nicht zuletzt der Streit zweier Wirtschafts-, Planungs- und Gesellschaftskonzeptionen: die konservative Kapitalfraktion will ^{die} Gesamtschule nicht, weil sie, vorausgesetzt, diese erreicht das gesteckte Ziel, Schüler zu kritikfähigen, auf Selbstbestimmung bedachten und sozial verantwortlichen Staatsbürgern zu erziehen, dessen Nebenfolgen als Herausforderung für die etablierte Wirt-

1) Vgl. Rudolf Koop, Contact H. 2 (1972), S. 87 ff.

schaft folgt¹⁾; die andere Seite will sie, weil ihre Erfolge einer Wirtschaftsentwicklung gerecht würden, deren Bedarf an Menschen mit intellektueller Beweglichkeit, kreativer Erschlossenheit, organisatorischer Disponibilität und sozialer Kontaktfähigkeit ungeheuer gestiegen ist²⁾.

Als Ziele der Gesamtschule gelten: Chancengleichheit, Individualisierung des Lernangebots, individuelle Begabungsförderung, Ermöglichung sozialer Erfahrung und Erziehung zur Autonomie³⁾.

Es ist denkbar, daß dieses Ziel auch über den verzögerten Ausbau des dreigliedrigen Schulsystems erreicht werden könnte, darin ist Hanna-Renate Laurien⁴⁾ zuzustimmen. Entscheidend ist nur, was man eigentlich mit der Schulbildung erreichen will, d.h. was man in die Schlagworte von Chancengleichheit, Individualisierung, Differenzierung, Autonomie etc. hineinlegt.

Wenn wir das Grundgesetz als Garantie für die Offenheit gesellschaftlicher Entwicklung nehmen, müßte Schule immer als offene Schule verstanden werden: offene Schule wäre aber nur jene, deren Primärfunktion sie den in ihr Arbeitenden zu verdanken hätte, nicht den in ihr zu erzielenden Schulabschlüssen. Das kann nur eine Gesamtschule sein. Offene Schule wäre nur jene, die ganz im Sinn des OECD-Berichts als Gesamtschule keine diskriminierenden Abschlüsse minderer Güte vermittelt; das kann unsere Gesamtschule heute nicht

1) S. dazu H. v. Hentig Invide fortiter oder: Die Schule des Neides, Eine Auseinandersetzung mit Helmut Schoecks Kritik an der Gesamtschule, in: Gesamtschule H. 1 (1971), S. 7 ff.; m.w.N.. Die Kritik v. Hentigs an der plemischen Unsachlichkeit Schoecks ist so vernichtend und so begründet, daß es ihrer Wiederholung an dieser Stelle nicht bedarf. Ähnlich wie Schoeck M. Boehmer, Kann die Gesamtschule das Leitbild der Schule von morgen sein? (Eine kritische Untersuchung), Realschulblätter Rheinland-Pfalz Nr. 2 (1970), S. 25 ff.

Sehr viel differenzierter Laurien, in: Hitpaß-Laurien, Mock, a.a.O., welche das Problem der Dreigliedrigkeit einer Zukunftslösung dadurch für fähig hält, daß sich das dreigliedrige Schulsystem auf die integrierte Gesamtschule zubewegt. Auf Schoecks Linie ebenfalls Alfred Zäch, Vom Verfall des humanistischen Gymnasiums, Der Arbeitgeber, H. 17 v. 8.9.1972, S. 664 ff.

2) Krit. dazu Gamm, Das Elen.d der spätbürgerlichen Pädagogik, a.a.O., S. 164 ff.

3) Beck, in: Erziehung in der Klassengesellschaft, a.a.O., S. 107, m.w.N.

4) Laurien, in: Hitpaß-Laurien-Mock, a.a.O.

sein. Insofern wäre sie nur die zweitbeste Lösung. Offene Schule als demokratische Schule dürfte jedoch nicht als System einer wie progressiv auch immer gearteten Wirtschaftsfraktion verstanden werden, sondern müßte aus ihrer Demokratiefunktion entwickelt werden, wie dies in dieser Arbeit zu begründen versucht wurde.

Die soziale Klassierung wirkt jedoch auch in die Gesamtschule hinein, so wie sie im anders gegliederten Schulsystem zum Ausdruck kommt; daher muß die Notwendigkeit eines Schulsystems von seiner gesellschaftlichen Funktion begriffen werden.

Unter sozialstaatlichen Gesichtspunkten wird die Integrationsleistung der Schule mit der Realisierung von Chancengleichheit in eins gesetzt, dies bedingt die Parteinahme zugunsten nicht nur des individuell Unterlegenen, sondern gerade des sozial Benachteiligten.

Die "Pädagogik vom Kinde aus", die den sozio-ökonomischen Kontext, in dem sich das Kind befindet, und der es prägt, weit unterschätzte, war parteilich unter individuellem Aspekt und in diesem Sinn "unpolitisch" bzw. politisch "neutral". Eine politisch "bewußte" Pädagogik wird ihrem Ziel nach den Ursachen für Benachteiligung entgegenzuarbeiten trachten¹⁾; d.h. ^{sie hat} entweder den Zugang "nach oben" optimal zu entwickeln und/oder die Benachteiligten zur Solidarität zu begaben. Letzteres ist z.B. das Anliegen von H.J. Gamm.

2. Pädagogik der Parteilichkeit

Hans Jochen Gamms Streitschrift über das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik denunziert die reformpädagogische Lehre von der Neutralität des Pädagogen als scheinbar²⁾; solange Nicht-Parteilichkeit als Ziel behauptet werde, ergreife der Pädagoge Partei: zugunsten der sozialen und gesellschaftlichen Zustände, welche er vorfinde, besonders deren Diskrepanzen. Hermeneutik als ständige Neuinterpretation

1) Vgl. Hermann Giesecke, Neue Sammlung H. 3 (1972), S. 187 ff. (S. 198)

2) Gamm, Das Elend, a.a.O., S. 53 ff. (S. 58)

tation ausgewählter Umstände, ausgerichtet an Vorverständnis und damit Realitätsverlust, Personalisierung der Probleme und damit Reduktion der Konfliktlagen¹⁾ sei hiermit einhergegangen. Bürgerliche Herrschaft habe sich jedoch stets mit dem Mantel der Neutralität behangen²⁾. So propragiert er pädagogische Parteilichkeit als "Technik der Dechiffrierung politischer Umstände"³⁾. "Parteinahme für die Unterprivilegierten beginnt mit der Denkhilfe für deren Interessen und mit der Einübung wirksamer Gegenargumente und solidarischer Handlungsmöglichkeiten". Parteilichkeit wird zum Bildungsprinzip des richtenden Standortes, von dem nicht mehr ^{die} Verhältnisse toleriert werden können, nur weil sie bestehen. Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik habe in der Enthaltsamkeit gegenüber der Inanspruchnahme gesellschaftlicher und politischer Kampfmittel bestanden und sich damit den herrschenden Mächten ausgeliefert⁴⁾; "das pädagogische Prinzip Parteilichkeit macht dem Faktum der pädagogischen Kollaboration mit den Mächtigen ein Ende"⁵⁾.

Dieser geheimen Kollaboration bezichtigt er Hartmut von Hentig, der als pädagogisch-politischer Gesamtschulstrategie⁶⁾ wirkt und dessen allgemeine Lernziele er anhand seiner Ausführungen zur religiösen Unterweisung einer Kritik unterzieht⁷⁾. Sie sind ihm zu allgemein; d.h. zu affirmativ. Gesamtschulen seien ebenfalls die konsequenteste Vorbereitung auf wirtschaftlich bedingte Umschulungsprozesse⁸⁾. Arbeiterkinder benötigten kein kompensatorisches Hineinwachsen in die Aufstiegsgesellschaft, sondern Klassenbewußtsein, um ihre Bedingungen selbst prinzipiell verändern

-
- 1) Gamm, Das Elend, a.a.O., S. 56
 - 2) Gamm, Das Elend, a.a.O., S. 58
 - 3) Gamm, Das Elend, a.a.O., S. 59
 - 4) Gamm, Das Elend, a.a.O., S. 60
 - 5) Gamm, Das Elend, a.a.O., S. 61

- 6) So Beck, Erziehung in der Klassengesellschaft, a.a.O., S. 118
- 7) Gamm, Das Elend, a.a.O., S. 86 ff.
- 8) Gamm, Das Elend, a.a.O., S. 164

zu können¹⁾. Aufgabe einer kritisch wissenschaftlichen Erziehungswissenschaft sei, Kriterien für die Selbstbefreiung der Gesellschaft zu erarbeiten, und sich nicht mit einer nur funktionalen Verbesserung unterrichtlicher Prozesse zu befassen²⁾.

3. Systemwidersprüche und Demokratieprinzip

Nun sind Befürchtungen, daß die Gesamtschule nicht allein den Interessen der Betroffenen, sondern der vorhandenen ökonomischen Interessenlage dienen sollen, verbreitet und nicht ungerechtfertigt³⁾. Kompensatorische Erziehung beseitigt ja nicht die ungerechten Verhältnisse, welche sie erst erforderlich macht⁴⁾; die Erziehung des Schülers bis zum Höchstmaß seiner Leistungsfähigkeit⁵⁾ geht auf Kosten der Förderung anderer, nicht rentabler Anlagen (obwohl durch diese oft wenigstens z.T. ein Konsumentenbedürfnis geweckt wird und sie insoweit doch wirtschaftlich verwertbar werden). Demokratisierung als Einübung des Funktionsgehorsams (v. Hentigs Sachzwänge!) programmiert die Fungibilität der Schüler und fängt jeden gefährlichen Demokratisierungsdruck von unten auf⁶⁾. Aber diese Nachteile werden auch als Chancen⁷⁾ verstanden: die Basis der pädagogisch-politischen Arbeit von Schülern und Lehrern wird durch Schulgröße, Schulzeitdauer und Unterricht intensiviert; die optimale Begabungsförderung fördert zugleich auch politische Begabungen. Methodologisches wird zum Systematischen: Rationalität beim Lernen führt zu kritischer Hinterfragung von Realität⁸⁾ und damit zur Aufdeckung von Widersprüchen⁹⁾ und der Motivation ihrer Beseitigung. Kooperative Arbeitsformen können bei Einsicht in die Notwendigkeit des Handelns zu Solidarität führen.

1) Gamm, Das Elend, a.a.O., S. 165

2) Gamm, Das Elend, a.a.O., S. 166

3) Vgl. die Kritiken von Combe/Riess, a.a.O.; Hopf, Die Deutsche Schule 1970, S. 441 ff. (S. 459); Stubenrauch, Gesamtschule, a.a.O., S. 209, 212, 219, 221. Beck, Erziehung in der Klassengesellschaft, a.a.O., S. 105 ff.

4) Beck, Erziehung, a.a.O., S. 109

5) Beck, Erziehung, a.a.O., S. 110 m.N.

6) Beck, Erziehung, a.a.O., S. 106

7) Beck, Erziehung, a.a.O., S. 119 f.

Forts.

8) Vgl. Riess/Combe, a.a.O., S. 33

9) Stubenrauch, Gesamtschule, a.a.O., S. 212, 221

Es ist - faßt man Verfassung als offenes Verfahren auf - kein Widerspruch zum Grundgesetz, wenn Gamm einen partei-lichen Standpunkt zugunsten der Unterprivilegierten ein-nimmt. Auch Hartmut von Hentig¹⁾ versteht "Schule als An-walt des Kindes gegen die Gesellschaft"; er will Neutrali-tät zugunsten der zu realisierenden Verhältnisse erst ge-schaffen wissen: durch die Gesamtschulen. Und da er die Scheinneutralität der Reformpädagogik durchschaut, über die sich diese stets zu täuschen verstand, öffnet er sich einmal der politischen Erheblichkeit aller Lernziele, aber auch politischen Lernzielen speziell²⁾. Er betont die Inter-dependenz aller Lebens- und Erfahrungsräume, daher sieht er die Schule mit tausend Fäden an die bestehenden Zustände gebunden. Daher verweist Emanzipation ins Reich des Noch-nicht-aber-bald (mit dem Beschwörungston seiner "Wenn nicht, dann..."-Sätze) . Und er postuliert: "Die Demokratie ist die Doktrin vom Recht des einzelnen auf Politik. Sie ist nicht die Lehre von gottgewollter Gleichberechtigung"³⁾. Diesem gewichtigen Wort wird ein zweites beigegeben: Didak-tik des Politischen ist Erfahrung⁴⁾. Hartmut von Hentig sagt, welche Erfahrung vermittelt werden soll. Aber wie aus der tatsächlich erworbenen Erfahrung des Einzelnen seine Emanzipation entstehen kann, ist ein Problem, das über mo-derne Schulen, neue Lernziele, verfassungsrechtliche Ab-sicherungen etc. nicht gelöst werden kann⁵⁾.

Was an v. Hentig schließlich anzumerken bleibt, ist, daß er seine Lernziele in einem Schulsystem verwirklichen will, das als allgemeines Schulwesen neutral und offen von den Betroffenen erst gemacht werden muß, denn wer außer den Betroffenen selbst hätte ein Interesse gesell-schaftskritische Intentionen in die Gesamtschule ein-fließen zu lassen? Das widerlegt nicht die Berechtigung seiner Absichten, sondern problematisiert deren Realisierung.

1) v. Hentig, Systemzwang, a.a.O., S. 131

2) Systemzwang, a.a.O., S. 112 ff.

3) Systemzwang, a.a.O., S. 112

4) v. Hentig, Systemzwang, a.a.O., S. 114

5) Vgl. Lutz Dietze, Liberal H. 5 (1971), S. 378, S. 380,

Gesamtschule dient daher eher der Erziehung zur Solidarität unter jenen vielen, welche derzeit auf verschiedene Schulsysteme verteilt sind. In diesem Sinn hätte Schule "Anwalt des unterprivilegierten Kindes" zu sein¹⁾.

Wenn Schulreform auf das Ziel der Gesamtschule orientiert wird, so ist in der Tat die Gefahr nicht zu verkennen, daß im Ergebnis der Leistungszwang intensiviert wird, und zwar auf Kosten derjenigen Befähigungen, welche im Sinn des Subsystems "Wirtschaft" unnütz sind, daß der Einfluß der Bürokratie vergrößert wird und die Voraussetzungen für eine sinnvolle Grundrechtsausübung und eine Stärkung des demokratischen Bewußtseins gemindert werden. Wer diese Gefahr vermeiden will, wird zur "pädagogischen Parteilichkeit" gefordert. Es genügt nicht, "neutrale Reformziele", solche, die für alle gelten, anzustreben. In einem nicht neutralen oder pseudoneutralen Schulsystem gilt es, Partei für die Benachteiligten, für diejenigen zu ergreifen, welche noch gar nicht in der Lage sind, Gebrauch von ihren Grundrechten zu machen und Demokratie zu verwirklichen.

Freilich muß sich solche Parteilichkeit stets in Frage stellen lassen. Schließt Parteilichkeit Selbstkritik aus - das betrifft Zielsetzung wie Methode - konstituiert sie neue unanfechtbare Instanzen, welche letztlich und im Grund mit einer Verfassung, die sich als offenes Verfahren versteht, in ^{einen} Widerspruch ^{geraten}, der ebenso bedeutsam werden kann wie der Widerspruch zwischen der herrschenden ökonomischen Interessenlage Weniger und den emanzipatorischen Möglichkeiten der Vielen. Andererseits ist dieses Verfahren nicht schon dadurch desavouiert, daß an Stelle von Reformen Pseudoreformen treten, technokratische Surrogate, die einfach zur Bewahrung des Bestehenden tendieren. Im Rahmen des offenen Verfahrens werden sich auch Gegenreaktionen zur Geltung bringen. Gerät man in emanzipatorische Sackgassen, so werden sich die Benachteiligten zwangsläufig zu Wort melden. Die Gefahr der Polarisierung würde groß. Damit wäre

1) Dies gegen Max Bernd, Gesamtschule - Mythologie von Sozialintegration, Der Arbeitgeber H. 17 v. 8.9.1972, S. 671 ff.

die Gefährdung des offenen Verfahrens nicht geringer. Wer Grundrechte nur als Versprechung und Privilegierung anderer und weniger erfährt, wer mit seinem Anspruch auf Emanzipation nicht gehört wird, wird mit allen Benachteiligten in Solidarität zu handeln haben. Hierzu kann auch Schulreform einen Beitrag leisten. Horkheimer und Adorno sagen in der "Dialektik der Aufklärung": "Die Logik steht im Dienst des Fortschritts und der Reaktion, jedenfalls der Realität"¹⁾.

¹⁾ Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, Dialektik der Aufklärung (1947), Amsterdam 1968, S. 287

ZUSAMMENFASSUNG UND ERGEBNIS

I. Zusammenfassung

Teil A

Bildungspolitik und Schulrecht in der AusgangslageI. Einleitung

Innerhalb weniger Jahre ist Bildungspolitik zum beherrschenden Thema auch der Bundespolitik geworden. Kennzeichen der diskutierten Vorstellungen ist, daß ihnen einigermaßen einheitliche Vorstellungen über das Thema der Reform (Chancengleichheit, Demokratisierung, Effizienz) zugrunde liegen, über ^{das Ausmaß} die Wege und das Ziel der Realisierung gestritten wird. Grundlage des Streites bildet die unterschiedliche Einschätzung der gegebenen bildungspolitischen Sachverhalte, die - zweckmäßigerweise an Hand eines sachkundigen Urteils von außen - kurz beurteilt werden sollen.

II. Bildungsreform als Mißverständnis1. Der OECD-Bericht als bildungspolitische Bestandsaufnahme

Das OECD-Länderexamen aus dem Jahre 1971 bildet eine gute Ausgangsbasis, weil die Autoren - anerkannte Experten von Weltruf - über dem deutschen Parteien- und Expertenstreit stehen.

Die Experten stellen fest, daß die deutsche Schulreform in diesem Jahrhundert wenig Fortschritte machte und daher den Bedürfnissen einer demokratischen Industriegesellschaft im Wandel nicht zu folgen vermag. Als Hauptschwächen des Bildungssystems werden genannt: Reformersische Stagnation, nicht zuletzt verschuldet durch einen spezifisch deutschen Föderalismus, der nicht echt föderal ist, sondern in 11 Miniaturzentralismen besteht, die Benachteiligung der Kinder aus der Bevölkerungsmehrheit, die Unfähigkeit, ein einheitliches Förderungskonzept zu erstellen, mit der Unterprivilegierung ausgeglichen werden soll.

Modernisierung des Schulwesens zugunsten von Demokratisierung, Chancengleichheit und Effizienz besteht gem. OECD-Länderexamen in der Veränderung aller bildungspolitischen Gegebenheiten; sie beginnt beim Bildungsbegriff selbst.

Oberstes Ziel ist die Verwissenschaftlichung schulischer Ausbildung, die Vermittlung der Methodik wissenschaftlicher Arbeit bei Aufgabe eines curricularen Fächerkanons mit unterschiedlichem Prestigewert, bei starker Berücksichtigung individueller Begabungen, und das Prinzip lebenslangen Lernens (éducation permanente). Damit entfällt eine differenzierte Wertung des Lernens gem. Altersstufen und Bildungsstätten. Ziel des neuen Schulsystems ist darüberhinaus, die politische und soziale Integration der Klassen innerhalb des demokratischen Gemeinwesens zu fördern; dies bedeutet Vermittlung von Demokratie als Lerngegenstand und die Entfernung vom Laufbahn- und Karrieredenken zugunsten demokratischer, sozialer, solidarischer Arbeits- und Lebensformen. Dies fordert nicht nur eine veränderte Ausbildung der Lehrer, sondern ein erhebliches Mehr an Gestaltungsfreiheit für Schüler, Lehrer und Eltern, und eine gute Kooperation von Lehrern, Eltern und Schülern.

2. Stand der Reformdiskussion

Die nationale Diskussion polarisiert sich an allen Schlüsselbegriffen der Bildungsreform. Es ist z.B. anerkannt, daß Begabung einen sozialen Vorgang darstellt, aber gestritten wird, ob er durch Schulbildung noch erheblich gesteuert werden kann. Die von der OECD postulierte Gleichwertigkeit der Bildungsinhalte hat Fürsprecher und scharfe Kritiker; Schulleistung selbst wird problematisiert: was ihr Wesen sei, wem sie dienen solle, und ob sie eine brauchbare Grundlage im bildungspolitischen Berechtigungswesen abgeben könne. Die skizzierte Kontroverse findet ihre Entsprechung im Streum die Organisation des Schulwesens. Gegenwärtig absolvieren die Mehrzahl der Schüler am Ende des Grundschulabschlusses eine Hauptschullaufbahn, der sich eine berufsbegleitende Schulzeit anschließt: das Gymnasium nimmt zwar etwa 40 % eines Jahrgangs auf, bringt aber nur 10 % zum Abitur, verliert also dank seiner mittelstandsspezifischen Entsprechung an sich begabte Kinder; die Realschule führt ein Zwitterdasein zwischen beiden Schularten. Als Entwicklungsmöglichkeit bietet sich an, die getrennten Schularten zum

Zweck größerer Durchlässigkeit beider Schullaufbahnen kooperieren zu lassen oder sie aufzulösen und in einem innerlich differenzierten Schulwesen in Gesamtschulen zu integrieren. Da letztere Alternative umstritten ist, hat sie das Versuchsstadium nicht überschritten; aus der Verpflichtung, ihre größere Leistungsfähigkeit nachzuweisen, erwächst der ^{Gesamtschule} eine größere Belastung: die Gesamtschule muß einerseits "besser" sein als das alte Schulsystem gemäß dem Vorverständnis von dessen Apologeten, zugleich muß sie Neues vollbringen, d.h. die von der OECD gesetzten neuen Lernziele erreichen.

In diesem Moment hat die Untersuchung der schulrechtlichen Problematik einzusetzen: zunächst im Hinblick darauf, wie das herkömmliche Schulrecht geartet ist, welches pädagogische Wirklichkeit strukturiert, und ihr damit Halt und Rahmen gibt; des weiteren, inwieweit Verfassungsrecht und Schulrecht einander entsprechen.

III. Der Schulrechtliche Ansatz: die behaupteten und bestrittenen Positionen im Schulrecht

1. Einleitung

Anerkannt ist, daß eine Interdependenz von Schulorganisation de jure und dem pädagogischen Ergebnis de facto gegeben ist.

2. Schule als nicht rechtsfähige Anstalt

Der Anstaltscharakter der Schule stammt aus absolutistischen Zeiten und ist keinesfalls begrifflichen Veränderungen unterworfen worden, die denen des Verfassungsrechts und den Veränderungen der Lebenssachverhalte entsprechen würde.

3. Schulaufsicht

Während im 19. Jahrhundert die absolute Staatsgewalt zahlreiche Zuständigkeiten an das Parlament übertragen mußte, blieb im exekutiven Bereich ihre Macht erhalten, das Schulwesen fiel hierunter. Daher rührt die merkwürdige Tatsache, daß der größte Teil der Schulrechtsnormen im Erlasswege ohne verfassungsrechtlich korrekte Rechtsgrundlage verfaßt wird.

Der von den Kultusverwaltungen verwendete extensive Aufsichts-begriff entspricht jedoch nicht der angesichts Art. 80 GG gegebenen verfassungsrechtlichen Lage. Gleichwohl werden die meisten Schulgesetze in materiellem Sinn (Materien der "Schulhoheit") gemäß einem nur generalklauselartigen Auftrag des Gesetzgebers an die Kultusverwaltung als Rechtsverordn^{en}g erlassen.

4. Schulverhältnis als "besonderes Gewaltverhältnis"?

Die Macht der Exekutive gegenüber dem Betroffenen fand sinnfällig Ausdruck im Begriff vom besonderen Gewaltverhältnis. Dieses nicht auf die Schule allein beschränkte Rechtsinstitut hat unter dem Grundgesetz eine erste Änderung dadurch erfahren, daß die in ihm ergangenen Verfügungen gem. Art. 19 IV GG einer Überprüfung durch den Richter zugänglich gemacht wurden. Wurde zunächst noch eine Unterscheidung zwischen justitiablen Verfügungen betr. das "Grundverhältnis" und den übrigen, die nur das "Betriebsverhältnis" regelten, getroffen, so ist inzwischen anerkannt, daß der Rechtsschutz möglichst lückenlos sein soll. Damit wurde auch dem Begriff des "besonderen Gewaltverhältnisses" der Boden entzogen. Zunächst wurde anerkannt, daß auch hier die Grundrechte gelten und den Zweck des Verhältnisses einschränken, dieses seinerseits aber entsprechend seinem Sinn und Zweck die Grundrechte der Betroffenen einschränkt. Doch trotz grundsätzlicher Bedenken gegen eine solche einfache und unspezifische Betrachtungsweise ergibt sich für die Schule schon aus dem Schulzweck, daß sie auf optimale Grundrechtsgewährung, nicht Beschränkung angelegt wird. Als Schulzweck enthalten Länderverfassungen wie Schulgesetze Bestimmungen wie: Erziehung zum demokratischen Staatsbürger, zur Mündigkeit etc. und gewähren eine Ausbildungsgarantie unabhängig vom sozialen Status. Oftmals wird betont, daß diese Erziehungsziele das Recht zur Mitbestimmung der Betroffenen mit bedingen. Hinzu tritt ein weiteres: Anknüpfend an die Lüth-Formel des Bundesverfassungsgerichts ist nicht erst sub specie des Schulrechts, sondern grundsätzlich davon auszugehen, daß man das "besondere Ge-

waltverhältnis" aus der wertsetzenden Bedeutung der Grundrechte auszulegen hat, und es damit in seiner grundrechtsbeschränkenden Wirkung selbst wieder einschränken muß.

Freiheitsbeschränkung ist Ausnahme und mit Peter Schneider ist davon auszugehen, daß mit der Anerkennung einer ergänzenden Ausnahmeregelung eine Gefährdung der Effektivität der freiheitlichen Regel dann gegeben ist, wenn die Struktur der Ausnahmeregelung nicht durch die Regel bestimmt wird.

Das schulverfassungsrechtliche Emanzipationspostulat verfügt demnach über doppelte Sicherungen: den emanzipatorischen Schulzweck speziell und die Ausgangsvermutung zugunsten der Freiheit allgemein.

5. Der Lehrerstatus

Das Verfassungsrecht räumt dem Lehrer keine dem Schüler vergleichbare Rechtsposition ein. Der Lehrer ist daher vorzugsweise charakterisiert durch seinen Beamtenstatus. Der Erziehungsauftrag erfordert jedoch eine gewisse Freiheit beim Umgang mit den Schülern, die mehr sein müßte als das dem Handlungsermessen des Polizisten entsprechende "pädagogische Freiheitsrecht".

6. Das pädagogische Elternrecht und die Schule

In den letzten Jahren ist eine Wandlung des Elternrechts spürbar geworden. Verfassungsrechtlich stark garantiert und nach den meisten Länderverfassungen als aktives Teilhaberecht im Schulbereich ausgestattet, hatte es ursprünglich einen primär konfessionellen Charakter, wandelte sich aber mit der Beseitigung des monokonfessionellen Schulwesens zum pädagogischen Elternrecht, das neben dem Erziehungsauftrag der Schule steht und ihn mitbeeinflusst zum Wohl des Kindes. Dieser fiduziarische Charakter des Elternrechts umfaßt nach herrschender Auffassung auch das Recht zur Entscheidung über die Schullaufbahn des Kindes, so daß progressive Lehrer und Juristen gern das Elternrecht restriktiv interpretieren möchten, um dem Kind eine anspruchsvollere Schullaufbahn zu eröffnen als die Eltern wollen. Wie Schul-

aufsicht und artizipationsrechte der Schüler, Lehrer und Eltern in praxi einander zugeordnet sind, ergibt sich an einer exemplarischen Untersuchung des klassischen Schulmodells.

7. Schule als bürokratische Organisation und ihre partizipatorischen Elemente: Modell Baden-Württemberg

Als in vieler Hinsicht typisch können die Rechtsverhältnisse in Baden-Württemberg angesehen werden.

Verfassungsrechtlich wird der Erziehungsauftrag der Schule u.a. mit "Erziehung zur Demokratie" bestimmt, daß dies eine Beteiligung der Schüler an der Gestaltung des Schulwesens bedingt, wird ebenfalls in der Verfassung festgestelltesgleichen die Mitwirkungsbefugnis der Eltern.

Ein Schulverwaltungsgesetz gibt generalklauselartige Ermächtigungen an das Kultusministerium, Schulrecht im Wege der Rechtsverordnungen forzubilden. Davon wird über den Rahmen des Gesetzes hinaus Gebrauch gemacht: Geht das Gesetz noch von einer monistischen Schulverfassung aus, bei der der Schulleiter vom Kollegium lediglich beraten wird, so hat eine "vorläufige Konferenzordnung" des Kultusministers das Gesetz "vorläufig" zugunsten einer Auswahlmöglichkeit zwischen monistischer, traditioneller^{Schulverfassung} und kollektialer Schulverfassung andererseits, bei der das Kollegium beschließt und der Schulleiter, ausgestattet mit dem Beauftragungsrecht, die Beschlüsse ausführt, abgeändert, obwohl das Gesetz selbst eine Änderung durch RVO nicht vorsieht, sondern nur zuläßt, ^{hiermit} den gesetzten Rahmen auszufüllen.

An den Entscheidungsfindungsprozessen sind Eltern und Schüler nur mit Informations-, Anhör- und Beratungsrechten marginal beteiligt; gleichwohl werden beamtenrechtliche Vorstellungen, z.B. von der Geheimhaltungspflicht der Beratungen, auf Eltern- und Schülervertreter übertragen, welche damit rechtlich gehindert sind, ihre "Auftraggeber" sachlich zu informieren.

Eine baden-württembergische Besonderheit sind die Schulbeiräte; sie sind Beratungsgremien gegenüber Schulträgern und Schulaufsichtsbehörden und denkbar heteronom zusammengesetzt, von den Vertretern der Schultypen, der Betroffenen bis zu Vertretern der Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände und Kirchen.

Auf Landesebene hat allein der Landeselternbeirat das Recht, vor dem Erlaß von Verordnungen gehört zu werden und eigene Anregungen zu geben.

Der gegenwärtige Stand des Schulrechts ist in Baden-Württemberg in partizipatorischer Hinsicht weit entfernt, den gem. der Landesverfassung zulässigen Standard erreicht zu haben.

8. Vorläufiges Fazit: Reichweite der Partizipationsrechte: das ungeklärte Verhältnis von angestrebter Bildungsreform und moderner Pädagogik wie des Schulrechts in verfassungsrechtlicher Sicht

Am Beispiel Baden-Württembergs wurde deutlich, daß das gegebene rechtliche Instrumentarium zur Lösung der bildungspolitisch erwünschten Reformen veraltet ist; die Beziehung zu den angestrebten Bildungsreformen weist Mitbestimmung zwar als soziales, pädagogisches, organisationssoziologisches, psychologisches und politisches Schlüssel-Instrument aus, das aber unter schulverfassungsrechtlichen Gesichtspunkten zu untersuchen bleibt. Wenn allgemein ein Mehr an Teilhabe der Betroffenen im Schulwesen für wünschenswert gehalten wird, dann läuft alles auf die Klärung der zentralen Frage hinaus: was an Reformtendenzen ist rechtlich zulässig bzw. unzulässig, gefordert bzw. nicht gefordert? Ausgangspunkt hierfür ist der Demokratiebegriff des GG.

Teil B Schulverfassung und Grundgesetz oder Demokratisierung der Schule durch Mitbestimmung

I. Demokratieprinzip und Teilhabe

1. Zum Begriff Demokratisierung

Unter Demokratisierung wird einerseits gern die Realisierung der Chancengleichheit verstanden; extensiv wird damit eine Ausgestaltung von Teilhaberechten in allen sozialen

Lebensbereichen gefordert. Welche Vorstellung von Demokratisierung zugrunde zu legen ist, ergibt sich aus dem GG.

2. Der Demokratiebegriff des Grundgesetzes

Die Verfassung bietet eine Reihe von demokratischen Mechanismen und Institutionen: Im Bereich der repräsentativen Demokratie sind die mündigen Bürger als Träger des aktiven und passiven Wahlrechts an der Gestaltung des Gemeinwesens beteiligt. Unter dem Gesichtspunkt der direkten Demokratie sind solche Institute wie Plebiszite, Referenden etc. relevant insb. in Bayern; der Idee nach gehört auch das Räte-Prinzip hierher.

Der aufs Gemeinwohl bezogene Willensbildungsprozeß wird auch unter dem Gesichtspunkt der Grundrechts trägerschaft, Grundrechtsmündigkeit und Grundrechtsrealisierung relevant. Entfaltungs-, Meinungs-, Presse-, Demonstrations-Freiheit etc. bevollmächtigen die Bürger, im Vorfeld der Mehrheitsbildung in einem "status constituens" maßgeblich mitzuwirken.

Unter genossenschaftlichem, solidarrechtlichem Aspekt bedeutet Demokratie die Gewährung des kommunalen oder föderalen Selbstverwaltungsrechts, so daß sich in diesen oder anderen Selbstverwaltungsorganen z.B. der Universitäten, die Grundrechte auch über die Selbstverwaltung realisieren.

3. Die Bedeutung von Demokratisierung innerhalb des Demokratiesystems

Demokratisierung im Sinne des GG kann daher darauf gerichtet sein, im Bereich der repräsentativen Demokratie die Wahlrechte zu erweitern und z.B. auf Heranwachsende zu erstrecken. Demokratisierung als Erweiterung der "Volksrechte" wäre z.B. auf Ausdehnung der Anwendungsfälle für das Volksbegehren bzw. Referendum gerichtet. Demokratisierung als Erweiterung der Grundrechtsgeltung kann durch Anerkennung der Grundrechtsmündigkeit Minderjähriger erfolgen, durch Einbezug weiterer Materien in den "status constituens" und durch verstärkte Anerkennung aktiver Teilhaberechte; Demokratisierung als Erweiterung der Solidarrechte bezieht sich auf Vergrößerung des Kreises anerkannter Selbstverwaltungsträger durch gleichmäßigere Kompetenzverteilung in ihnen und damit durch Verwirklichung von grundrechtlich begründeten Teilhaberechten der Betroffenen in ihnen. Um diese drei Aspekte geht es bei der Demokratisierung im Sinn dieser Arbeit.

4. Demokratisierung als Partizipation: die Kontroverse

Wenn man unter Demokratisierung die Fortschreibung der Verfassung mit ihren eigenen Mitteln versteht, dann wird auffällig, daß in der Diskussion nicht auf alle ihre Mittel Bezug genommen wird. Der etatistische Standpunkt begrenzt Veränderungen im Demokratiebereich auf den Willen des Gesetzgebers, dem enge Grenzen gesetzt werden, insb. dadurch, daß Rechte in den staatlichen Subsystemen jenen vorbehalten bleiben müssen, denen ein Amt anvertraut ist - so die Position von Hennis. Hans Maier teilt diesen Ansatz grundsätzlich, erkennt aber Teilhaberechte der betroffenen Dritten soweit an, als sie nicht rechtserheblich durchschlagen. Kriele dehnt die Demokratisierung als verfassungsrechtliche Notwendigkeit auch auf Organisationen von hoher staatspolitischer Bedeutung aus; er nennt hierbei nur Parteien und Gewerkschaften. Ingo Richter fordert Teilhaberechte aus Demokratisierung für Schüler und Lehrer im Schulbereich, möchte aber die Eltern ausgeschlossen wissen. Ulrich K. Preuß bemüht sich um eine an der prozeßhaften Wirklichkeit orientierte Verfassungsinterpretation; er greift eine juristische Tradition auf, die - zeitweilig vergessen - mit den Namen Hermann Hellers, Leonard Nelsons und Walter Rathenau eng verbunden ist. Die freiheitlich-rechtsstaatliche Demokratie ruht demnach nicht allein im parlamentarischen Prinzip, sondern verwirklicht sich zusätzlich in den gesellschaftlichen Organisationen durch Teilhabe der Bürger an der Gestaltung der Organisationsziele. Gleicher Auffassung ist auch Wolfgang Perschel.

Erst unter diesem Gesichtswinkel läßt sich die Demokratisierungsfunktion der Staatsaufsicht richtig beurteilen: Sie hat - anders als Hans Maier annimmt - nicht nur eine Legitimation in Zusammenhang mit den Prinzipien der repräsentativen Demokratie, sondern sie wird zum Bindeglied zwischen Staatsdemokratie und Selbstverwaltungsdemokratie. Ihr Sinn besteht darin, das Homogenitätsprinzip im Verhältnis zwischen Staat und Selbstverwaltungseinheiten sicherzustellen, sowie für sachgerechte Selbstverwaltungsentscheidungen ein Kontrollverfahren abzugeben. Eine solche Auffassung, die alle Strukturprinzipien der Verfassung, die von

demokratischer Relevanz sind, beachtet, also neben den Mitteln der repräsentativen Demokratie ^{auch} die der direkten Demokratie, ^{und} den Grundrechten als Staatszielbestimmungen hohen Anspruch auf Realisierung einräumt ^{insb.} die genossenschaftlichen Verfassungselemente prinzipiell mitberücksichtigt, operiert "näher am Grundgesetz" als eine einseitige Auffassung, die sich nur auf ein demokratisches Strukturprinzip allein verläßt.

5. Grundrechte als demokratisches Prinzip, Sozialstaatsprinzip und Teilhabe

Die Verfassungsrechtslehre untersucht die Teilhabeproblematik überwiegend unter den Aspekten der Sozialstaatsklausel; sie versteht sie weniger als Anwendungsbereich der liberalen Grundrechte. Diese Vorstellung ist richtig; in der sozialen Wirklichkeit würden Grundrechte ohne positiven Teilhabebereich leerlaufen. Eine institutionelle Garantie, wie sie Schmitt früher vertrat und Luhmann heute postuliert, macht Grundrechte jedoch ^{! fungibel, manipulierbar.} Wenn grundrechtliche Teilhaberechte von ihm gemäß ihrer institutionellen Garantie gewährt werden, so besteht doch die Gefahr, daß sie damit dem vermeintlich höheren sozialen Zweck eines Gesetzgebers oder Machthabers geopfert werden; bloß institutionelle Grundrechtsverbürgungen reichen daher nicht. Entsprechendes gilt von einem Versuch, Grundrechte in einen personalen, nicht nehmbar und einen funktionalen, extern bestimmbaren Bereich aufzuspalten. Einer solchen Lehre entsprechend hat z.B. das Kind alle Grundrechte, aber ob es sie ausübt, entscheiden die Eltern. Wer jedoch den höchst persönlichen Charakter der Grundrechte aufgibt, gibt sie im Grunde mit auf, denn es kann sich niemand für mich versammeln bzw. meine Gewissensentscheidung fällen etc. Gleich ob Grundrechte als Individualrechte in eigener Sache oder als Solidarrecht in Angelegenheiten der Gesamtheit bestimmter gruppenspezifischen Grundrechtsträger geltend gemacht werden, ^{sie} sind in dem konkreten Kontext z.B. des Organisationszwecks auf Verwirklichung von Freiheit und dem Ausgleich von Unterprivilegierung gerichtet. Diese grundsätzlichen Erwägungen gilt es

nun, anhand des Schulzwecks für Schüler, Lehrer und Eltern - von den pädagogischen Fragestellungen ausgehend - zu analysieren, Folgerungen zu ziehen und das Verhältnis der Betroffenen in der Schule zueinander wie das Verhältnis von Schule zu Schulaufsicht unter dem Gesichtspunkt demokratischer Schulreform zu bestimmen.

II. Schülerstatus und Schulzweck unter individuellem Aspekt

1. Einleitung

Adolf Arndt hat 1960 das Wort vom nicht erfüllten Grundgesetz geprägt und damit auch einen erheblichen Mangel an demokratischem Bewußtsein gemeint. Selbstzeugnisse der Schulen aus dieser Zeit bestätigen, daß die Schule als demokratische Erziehungsstätte damals ihren Auftrag nicht erfüllt hat.

2. Der pädagogische Ansatz

Zwischen der Auffassung vom Schulzweck und den gesellschaftlichen wie ökonomischen Bedingungen hat von jeher eine Interdependenz bestanden.

Mit dem Aufkommen des industriellen Zeitalters wurde der Anspruch des Bürgertums auf Teilhabe in politisches abgewehrt durch Einräumung von pädagogischen Freiräumen ^{zunächst} ohne direkten politischen Bezug; die mit dem Begriff "Bildungsbürgertum" verbundene Ideologie der Innerlichkeit, deren z.T. frische Spuren sich heute überall finden, entsprach aber auch den ökonomischen Anforderungen des Kapitalismus, der ökonomische und soziale Kader brauchte. Sorgfältige, individuelle Betreuung, "Pädagogik vom Kinde aus" fand in den Ständeschulen statt; die Unterweisung in den Volksschulen diente primär der Instruktion von Kulturtechniken zur optimalen Exploitation der proletarischen Reserve-Armeen im kapitalistischen Expansions- und Konkurrenzkampf. Die Reformpädagogik suchte diese Zweiteilung des Bildungswesens zu überwinden und machte sich zum Anwalt aller Kinder - zugleich erhob sich damit der Anspruch der deklassierten Lehrer auf "Pädagogisierung" und "Professionalisierung" zugunsten des Kindes wie des eigenen Status.

Die Beziehung Lehrer-Schüler war zwar personal, der Lehrer blieb jedoch der Überlegene, der mit pädagogischem Eros

um die Seele des Zöglings rang , damit sich dieser gemäß den Vorstellungen des Erziehers entwickelte. Erst in jüngster Zeit werden Vorstellungen laut, daß die permanente Demonstration fachlicher und pädagogischer Überlegenheit oftmals auf einem Irrtum beruht und selbst im zutreffenden Fall charakterschädigende Wirkung zeigt. Die kritische Erziehungswissenschaft operiert mit dem Schlüsselbegriff Emanzipation. Emanzipation des Schülers bedeutet: Die Pädagogik mißtraut sich selbst in ihrem Anspruch, sie ist selbstkritisch. Damit wird das pädagogische Gebot, dem Schüler zur eigenen Emanzipation zu verhelfen, mit der Einhaltung strikter politischer Neutralität in Beziehung gesetzt. Nun^{ist} diese Neutralität praktisch kaum durchzusetzen, weil ja auch betont "unpolitisches" Verhalten ein Politikum darstellt. Doch lassen sich mit der Aufstellung allgemeiner Lernziele und im Wege der Konkretisierung im Curriculum mannigfaltige Möglichkeiten finden, mit der Einsicht in den Unterrichtsstoff^{diesen} mit der Realität zu verknüpfen und darüber aufzuklären, daß Wissen strukturierbar ist und praktischen Interessen dient, so daß ein Eindruck von Fremd- und Selbstbestimmung vermittelt werden kann. Emanzipation ist daher jener Prozeß, der über die Vermittlung von Erfahrungsinhalten und Bildungsinhalten zur Mündigkeit verhelfen soll.

3. Mündigkeit als Rechtsproblem

Das Postulat bzw. die Anerkennung von Schülermündigkeit hat sich mit zwei Gegenaspekten auseinanderzusetzen. Der eine liegt in der Rechtsproblematik des Verhältnisses von Elterngrundrecht auf Erziehung und Kindesgrundrecht auf Selbstentfaltung. Wenn diese Frage geklärt ist, bleibt zu entscheiden, wodurch sich Mündigkeit des Schülers erkennbar ausweist.

Eine verbreitete Meinung gewährt die Freiheitsrechte allen Schülern, insb. die politischen Freiheitsrechte. Meinungsfreiheit etc. sind für die Emanzipation des Schülers wichtig. Er wird für mündig gehalten, von ihnen Gebrauch zu machen.

Sichere Grenzen für den Eintritt des Mündigkeitsalters wird man kaum finden, da es von Grundrecht zu Grundrecht differenziert bestimmt werden muß. Z.B. kann einem 15-jährigen die Einsichtsfähigkeit über die optimale Verwendung von Eigentum gelegentlich fehlen, während er politisch eine dezidierte Meinung zu vertreten weiß. Als Faustregel hätte ^{richtigerweise} jedoch die Vermutung der Mündigkeit für den Schüler, ^{zu gelten} wer ihm als Lehrer oder Erziehungsberechtigter Mündigkeit im Einzelfall absprechen will, trägt die Beweislast.

4. Erste Folgerungen

Faßt man diese pädagogischen und juristischen Überlegungen zusammen, ergeben sich Folgerungen für die Schulverfassung: wenn Demokratie eingeübt werden soll, damit der Schüler mündig werde, bedarf es eines Übungsraumes. Dieser liegt einmal innerhalb des Curriculums; dem hat die Organisation der Lernprozesse zu entsprechen. Er liegt außerdem außerhalb des Curriculums, folglich muß das Curriculum auf einen Minimalstandard begrenzt werden, damit der Schüler zusätzliche Gestaltungsräume erhält. Die Einführung des Minimalstandards würde das Notensystem entbehrlich machen, da es nur die beiden Möglichkeiten gibt, daß der Minimalstandard erreicht oder nicht erreicht wird.

Erheblich ist auch die Garantie, daß Demokratie als Verhalten wirklich geübt werden kann. Dazu bedarf es um so größerer Zurückhaltung durch den Lehrer, je kleiner das Kind ist; auch werden hier die Schutz- und Kontrollaufgaben der Schulaufsicht wie der Eltern besonders wichtig.

III. Schülerstatus und Schulzweck unter solidarrechtlichem Aspekt

1. Von der Schülermitverantwortung (SMV) zur Schülervertretung (SV)

Den pädagogischen Zwecken der Schule entsprechend sollten von jeher Schüler lernen, an der Erfüllung von Hilfsfunktionen für die Schule Pflichtgefühl und Verantwortungsbewußtsein zu entwickeln.

Nach dem Kriege trat der Gedanke der Einübung von Demokratie durch Übernahme eines Teils der Verantwortung hinzu. Die Schüler maßen die Realisierungsmöglichkeiten der SMV mit

der Elle des demokratischen Anspruchs und fühlten sich hintergangen bzw. nicht ernst genommen; sie sprachen von der SMV als "demokratischer Spielwiese" und forderten Schülervertretungen als Interessenvertretung. Deren Anerkennung haben sich die engagierten Schüler bundesweit gewonnen.

2. Folgerungen

Was bereits unter individuellem Gesichtspunkt relevant war, gilt hier: Einübung von Demokratie vollzieht sich in der Organisation von ^{thematisch} relativ festgelegten oder freigewählten Lernprozessen; das bedingt die Anerkennung von Schülerorganisationen und die Beteiligung der Schüler am Schulwesen mittels dieser Organisationen.

Damit eine Beteiligung überhaupt möglich wird, bedarf es dazu des Status von beschränkter Autonomie der Einzelschule. In den einzelnen Schulstufen ergeben sich differenzierte Teilnahmeprobleme, doch ist es wichtig und machbar, schon in der Grundschule mit den Kindern durch Einräumung von Gestaltungs- und Wahlmöglichkeiten im curricularen Bereich mit der Einübung von Demokratie zu beginnen. Entsprechend wachsender Mündigkeit wird die Beteiligung an der Unterrichtsplanung und Vorbereitung möglich und sinnvoll. Entsprechendes gilt auf überlokaler und überregionaler Ebene insb. in Hinblick auf Einflußnahme auf die Schulaufsicht.

IV. Lehrerstatus und Schulzweck

1. Die Rollenproblematik

Da die bestehende Schule im wesentlichen von Lehrern gemacht ist, diese aber als klassisches Bürokratiemodell funktioniert, gerät der Lehrer als Beamter in Widerspruch zu seinem pädagogischen Auftrag, zur Selbstverantwortung zu erziehen. Die Lehrer klagen über diese Diskrepanz. Daher werden Forderungen ^{nach} einem schulischen autonomen Bereich gerade auch von der pädagogischen Aufgabenstellung nicht nur um des Schülers willen, sondern auch um des Lehrers willen erhoben.

* (im Gegensatz zum "human-relations"-Modell der neueren Bürokratieforschung)

2. Der beamtenrechtlich-pädagogisch-verfassungsrechtliche Ansatz bei Stock und seine erste Kritik

Stock macht den pädagogischen Auftrag zur Beamtenpflicht. Der Lehrer bekennt sich zur Mündigkeit des Schülers; diese ist seine amtliche Aufgabenfunktion. Der Lehrer ist nicht Repräsentant der Staatsidee, sondern der "pädagogischen Staatsidee"; sein Amt macht ihn zum Repräsentanten des Schülers. Sein Recht hierzu bezieht er in Analogie zu Art. 5 Abs. 3 GG, mit Wissenschaftlichkeit als "Rationalitätsreserven".

Dabei scheint zunächst schon zweifelhaft, ob er nicht mit diesem Repräsentationsanspruch im Umweg über die pädagogische Verpflichtung amtsrechtlich eine gefestigte Selbständigkeit gegenüber den traditionellen Kontrollorganen gewinnen muß, welcher kein äquivalenter Zuwachs an organisationsrechtlichen wie individualrechtlichen Grundrechtspositionen der Schüler entspricht. Dabei ist grundsätzlich zu klären, welche Rechtsnatur das pädagogische Freiheitsrecht besitzt, ehe gesagt wird, wie es gegenüber Schüler, Schule und Schulaufsicht wirken soll.

3. Pädagogisches Freiheitsrecht mit Verfassungsrang?

Mit dem Wandel des strengen Schulaufsichtsbegriffs ging die Anerkennung eines selbständigen Pädagogenrechts einher. Die Rechtslehre zur Wissenschaftsfreiheit ist dieser Tendenz entgegen gekommen. Mit dem von der neueren Lehre im wesentlich individualrechtlich bestimmten Charakter des wissenschaftlichen Freiheitsrechts geht die Erkenntnis einher, daß dieses Recht jedem zusteht, der Wissenschaft betreibt. Wissenschaft ist ein offenes, kritisches Kommunikationssystem, mit dem Ziel der Erkenntnismehrung, was notwendig die Möglichkeit des Irrtums mitumschließt. Lehrfreiheit und Lernfreiheit entsprechen einander; Partizipation erfolgt sachgerecht als Ergebnis neuer didaktischer Erkenntnisse, orientiert am Leitbild der freiheitlichen Demokratie.

Diese Überlegungen lassen sich auf die Schule beziehen, soweit sie Wissenschaftlichkeit zum entscheidenden Kriterium erhebt. Insoweit wird Art. 5 Abs. 3 GG direkt und nicht analog relevant. Diesem Gedanken widerspricht es, den Lehrer zum Repräsentanten des Schülers zu ernennen, der in Fragen der Mündigkeit infallible Instanz ist. Die Möglichkeit des Irrtums schließt den Pädagogen nicht aus.

4. Folgerungen

Folgerungen ergeben sich aus dieser Erkenntnis für die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer, ihre Beteiligung an den Entscheidungen über neue Curricula und an der Neustrukturierung der Schulen insb. in Hinblick auf die Wahl der (kollegialen) Schulleitung.

Was das Verhältnis der Lehrer zu den Schülern und Eltern betrifft, so sind Paritäten ein funktionales Problem.

V. Elternrecht und Schulzweck

1. Elternrecht als Mitbestimmungsrecht aus sozialpsychologischen Gründen

Schon aus sozialpsychologischen Gründen ist es sinnvoll, den Eltern Mitbestimmungsrechte im Schulwesen einzuräumen, da deren Einfluß auf das Kind faktisch eine etwaige sachgerechte, am Leitbild der freiheitlichen Demokratie orientierte Schulerziehung zu paralysieren vermag, wenn in der Familie selbst als der nach wie vor prägenden "Sozialagentur" keine entsprechende Einstellung vermittelt wird.

2. Das pädagogische Grundrecht der Eltern aus Treuhandgedanken

Dogmatisch stehen sich heute im wesentlichen zwei Theorien zum Elternrecht gegenüber. Nach der Theorie der Stellvertretung nehmen die Eltern - in der Erziehung orientiert am Leitbild der freiheitlichen Verfassung - die Grundrechte der Kinder stellvertretend wahr bzw. gestatten deren Gebrauch zu "Übungszwecken". Nach der Kollisionstheorie kollidiert das Kindesrecht mit dem Elternrecht von Fall zu Fall. Kinder sind gewiß selbständige Grundrechtsträger, jedoch kollidiert ihr Anspruch auf Selbstentfaltung im Normalfall nicht mit dem Elternrecht, da dies seinem Charakter nach nur fiduziarisch darauf abzielt, sicherzustellen, daß niemand das Kind um seine Chance, Grundrechte ausüben zu können, bringt. Umgekehrt legitimiert sich aus Interesse am Kindeswohl auch die staatliche Kontrolle.

3. Sonderproblem der Schullaufbahnentscheidungen

Die Schullaufbahnentscheidung fällt faktisch zu früh, oft schon mit der Geburt des Kindes. Eltern wählen gern jene Schulart, die sie kennen; auf diese Perspektive stellt sich das Kind ein. Diesen negativen Einfluß kann man nur langfristig durch spezielle prophylaktische Elternerziehung korrigieren.

4. Folgerungen

Da es bislang aber keine brauchbaren Kriterien gibt, um eine frühzeitige Schullaufbahnentscheidung zu rechtfertigen, muß daraus folgen, daß das Schulsystem als solches so beschaffen sein muß, daß es solange ein offenes System bleibt, bis der Schüler selbst mündig genug ist, diese Entscheidung zu treffen. Als "offene Schule" ist aber das herkömmliche Schulsystem nicht geeignet.

VI. Der Autonomiestatus

1. Einleitung

Die Idee der Selbstverwaltung der Schulen hat ihre pädagogische Tradition. Sie ist gemessen an den Schulzielen einer demokratischen, auf Teilhabe der Betroffenen angewiesenen Schule unentbehrlich.

2. Der Rechtsstatus der Schule

Der Rechtsstatus der Schule kann einer Entwicklung des Anstalts-, wie des Körperschaftsbegriffs entnommen werden.

3. Die Einübung von Demokratie als Organisationsproblem

Da Demokratie erst eingeübt werden will, ergeben sich Anfangsschwierigkeiten, die sich in Zeitverlust und vermehrtem Konfliktstoff ausweisen. Was schulische Konflikte anlangt, gilt die Regel, daß keine Ausgangsvermutung für Störung bei einer bestimmten Gruppe liegt. Störer ist, wer den kritischen, offenen, auf Erkenntnismehrung bedachten und reziproken wissenschaftlichen Prozeß hintertreibt. Störer sollen daher von den schulischen wie überschulischen Kontrollorganen zur Ordnung gerufen werden.

Nach den Erkenntnissen der Organisationssoziologie ist es vorteilhafter, Gremien integrativer Art zu schaffen, in welchen Delegierte der Betroffenen verbindlich gemeinsam entscheiden, statt alle Entscheidungen von den Zustimmungen der jeweiligen Interessengruppen abhängig zu machen. Das ist

nicht nur schwerfällig, sondern führt auch dazu, daß der Verbindlichkeitscharakter der Entscheidungen weniger anerkannt wird, als wenn sie von allen Gruppen verantwortet und getragen werden müssen. Was neuartige Schulversuche betrifft, sollte schon das Gesetz wie in Hessen die Reformfreudigkeit der Schulen stimulieren und derüberhinaus die Schulaufsichtsbehörden verpflichten, die Reformbestrebungen der Schulen zu unterstützen.

VII. Schulaufsicht, Schulreform und Feed-Back auf Landesbene

1. Schulaufsicht als Demokratisierungsinstrument

In einem demokratischen Schulwesen ist die Funktion der Schulaufsicht weniger dirigistisch, sondern eher beratend, bisweilen prophylaktisch.

2. Zum Verhältnis von parlamentarischer Verantwortlichkeit der Regierung und von Soldarrechten der Betroffenen und 3. Art. 80 und demokratisches Prinzip

Die angesichts Art. 80 GG bedenkliche Praxis, Schulrecht im Verordnungsweg zu realisieren, wäre erträglich, wenn die Betroffenen selbst an der Setzung materiellen Schulrechts beteiligt sind und mittels Veto dafür sorgen könnten, daß der Landesgesetzgeber bei Unstimmigkeit entscheidet (Lösung des Modells einer demokratischen Schulverfassung, übernommen von der CDU Berlin).

4. Kulturföderalismus und Feed-Back der Schulreform: KMK, Bundesrahmengesetz oder BLK?

In dem Maße, wie die Schulreform der verschiedenen Länder unterschiedliche Richtungen einschlägt, wird ein effektives Koordinationsmittel auf Bundesebene wichtig. Die KMK ist mit ihrem Einstimmigkeitserfordernis ungeeignet, die BLK mit ihrer 3/4-Mehrheit stellt praktisch die "Große Koalition" der Bildungspolitik unter Ausschluß des liberalen Elements dar; CDU-- oder SPD-regierte Länder können einander gegenseitig paralisieren und taten es bereits mehrfach. Sollte es bei diesem Verfahren bleiben, wäre die Schaffung einer Bundesrahmenkompetenz für das Schulwesen unabweislich.

Teil C

Verfassung: als offenes Verfahren und Pädagogik aus Parteilichkeit

I. Systematischer Exkurs: Der Status unterprivilegierter Gruppen, insb. der Lehrlinge

1. Einleitung

Das deutsche Ausbildungswesen diskriminiert bestimmte soziale Gruppen: insb. Kinder ausländischer Arbeitnehmer, Mädchen und Lehrlinge. Letzteres hat auch rechtliche Gründe.

2. Das Lehrlingsverhältnis

Der Lehrling befindet sich in einem privaten Ausbildungsverhältnis, das ihn an die Pflichten des Arbeitsrechts bindet, ohne ihm dessen Rechte (insb. Streikrecht) zu gewähren. Seine Interessenvertreter (Jugendvertreter) kann er nur ab einer bestimmten Betriebsgröße wählen; und selbst dann bilden diese eine im Betriebsrat in eigener Sache überstimmbare Minderheit. Außerdem ist letzterer verpflichtet, nicht zum Wohl der Lehrlinge, sondern zum "Wohl des Betriebes" zu arbeiten.

3. Mißstände bei der Lehrlingsausbildung

Wissenschaftliche Untersuchungen der letzten Zeit haben erbracht, daß in der Lehrlingsausbildung z.T. katastrophale Mißstände herrschen.

4. Die Aufsicht über die Lehrlingsausbildung

Hier wird ein Vergleich mit der Staatsaufsicht über das Schulwesen relevant: Da die Aufsicht für die Lehrlingsausbildung den Selbstverwaltungsgremien der Wirtschaft (Kammern) anvertraut ist, müßten sie bei der Ausbildungskontrolle im Interesse der Lehrlinge in eine Interessenkollision geraten; folglich wird die Kontrollaufgabe nicht ordentlich erfüllt.

5. Emanzipation und Lehrlingsausbildung

Vergleichsweise ist festzustellen, daß der Anspruch auf Emanzipation für den Lehrling ebenso besteht wie für den Schüler. Die Gewinnorientierung der Wirtschaft widerspricht dem Eman-

zipationsanspruch des Lehrlings. Daher fordern zahlreiche Unternehmer eine überbetriebliche Finanzierung der Lehrlingsausbildung; außerdem soll auch die Berufsbildung entsprechend den Erfordernissen der Wirtschaft verwissenschaftlicht werden.

6. Vocationalisation oder integrierte Kollegstufe?

Wenn berufsvorbereitendes wie allgemeinbildendes Wissen den gleichen Grundsätzen wissenschaftlicher Rationalität entsprechen soll, gilt es, den Gegensatz von Allgemein- und Berufsbildung zu überwinden. Die Einbeziehung berufsorientierter Lehrfächer in das allgemeine Curriculum (Vocationalisation) erscheint als Möglichkeit, einer Diskriminierung berufsbezogener Ausbildung entgegenzuwirken. Konkret wird auch versucht, nach einer Berufsausbildung in einer Kollegstufe Allgemein- und Berufsbildung zusammenzuführen. Grundsätzlich davon bleibt die Forderung richtig, wegen der sachlichen und demokratischen Fehlleistungen der Privatwirtschaft den gesamten beruflichen Ausbildungssektor in den öffentlichen Schulbereich zu überführen. Als Alternative bieten sich an: Vollzeit-Berufsschule oder Gesamtschule.

II. Verfassung als offenes Verfahren und Pädagogik aus Parteilichkeit

1. Einleitung und

2. Pädagogik aus Parteilichkeit und

3. Systemwidersprüche und Demokratie-Prinzip

Der Streit um die Gesamtschule ist nicht zuletzt abhängig von dem Streit zweier Wirtschafts-, Planungs- und Gesellschafts-Konzeptionen. Der Einwand der einen Seite richtet sich gegen ihre Lernziele, Emanzipation, Kritikfähigkeit. Die andere Seite will Gesamtschulen als "Schulen der Demokratie", als Integrationsmechanismen zur Verhinderung klassenkämpferischer Intentionen.

Offene Schule im Sinn des Grundgesetzes kann nur ^{die} sein, welche ihren Prestigewert den in ihr Arbeitenden verdankt, nicht ihrem sozialen Status. Daher sind Gesamtschulen nur die zweitbeste Lösung, solange in ihnen unterschiedliche Schulabschlüsse im Sinne unseres Berechtigungswesens vermittelt werden. Pointiert und überspitzt bedeutet dies nur die Hereinnahme der alten Dreigliedrigkeit in eine neue Organisationsform. Die ^{eigentliche} soziale und pädagogische Funktion der Gesamtschule ist daher eine andere: sie hat die Aufgabe, parteilich für die Unterprivilegierten, den Zugang zur Realisierung der von der Verfassung garantierten Grundrechte zu öffnen; der Pädagoge ist daher insb. Anwalt des benachteiligten Kindes, der sie solidarisches Handeln lehrt, allerdings ^{sich} selbst in Frage stellen lassen muß. Was darüber hinaus alle an der Schule Arbeitenden betrifft, ist dies: daß die gewährten Freiräume nicht genutzt werden können, weil der Zwang zu stets .besserer und neuer Leistung emanzipatorisches Lernen verhindert und die Realisierung der Grundrechte nicht erfolgen kann.

Damit haben wir folgende zwei neuralgische Aspekte des Bildungswesens: die Unterprivilegierung der Mehrzahl von Kindern, die Überforderung aller.

Beides schränkt Selbstentfaltung ein, ja sogar: verhindert sie oft im Ansatz. Allerdings: Technokratische Reformen anstelle demokratischer Reformen desavouieren nicht die Verfassung als offenes Verfahren, sondern nur die Reformer. Aber: Wer Gmndrechte und demokratisches Prinzip nur als Verheißung und Privileg weniger kennt, wird dazu neigen, sich seine verweigerten Rechte im solidarischen Handeln mit den Leidensgenossen zu erkämpfen. Hierzu kann auch Schulreform einen Beitrag leisten.

II Ergebnis

1. Was ist rechtlich zulässig?

Eine Demokratisierung der Schulverfassung ist rechtlich zulässig, wenn sie dem Demokratieprinzip des Grundgesetzes nicht widerspricht. Die von den Bildungsreformern genannten neuen Lernziele: Wissenschaftlichkeit des Curriculum, Einübung von Demokratie und Solidarität, Organisation der Lernprozesse im Prinzip des offenen Verfahrens, Chancengleichheit und Selbstbestimmung widersprechen dem Demokratiebegriff des Grundgesetzes nicht, ihre Realisierung ist demnach zulässig.

2. Was ist rechtlich unzulässig ?

In der verfassungspolitischen bzw. verfassungsrechtlichen Diskussion wird das Demokratieprinzip einseitig auf die staatsdemokratischen Elemente des Grundgesetzes (Parlamentarismus, Schulaufsicht) bezogen. Dabei wird übersehen, daß zum Demokratieprinzip auch die Garantie der Realisierung der Grundrechte insb. durch aktive Teilhabe an den Willensbildungsprozessen gehört, und die Bürger auch Träger von Rechten im Gemeindeverband und anderen Korporationen im Sinne des Selbstverwaltungsrechts sind. Daher ist die Begriffseingrenzung von Demokratisierung allein ^{auf dem} Weg staatsdemokratischer Impulse unzulässig. Andererseits ist es unzulässig, die im Rahmen der Ausdehnung des Selbstverwaltungsprinzips gegebenen Teilhaberechte zu verabsolutieren und gegen die staatsdemokratischen Elemente der Verfassung auszuspielen; daher verbindet die Staatsaufsicht die Staatsverwaltung mit der Selbstverwaltung. Ihr Sinn besteht darin, das Homogenitätsprinzip im Verhältnis von Staat und Selbstverwaltungseinheiten sicher zu stellen; sie wirkt beratend, prophylaktisch, kontrollierend und konfliktentscheidend im Zeichen des Rechtsstaatsprinzips. Diese Tätigkeit wird besonders bedeutsam, wenn im Bereich der Selbstverwaltungsdemokratie eine Gruppe versuchen würde, auf Kosten der anderen ihre Mitbestimmungspositionen in Alleinentscheidungs-

positionen umzufunktionieren. Da sowohl Selbstverwaltung wie "Staatsverwaltung" ^{auch} im Zeichen des Demokratieprinzips stehen, wäre ihre einseitige Betonung unzulässig.

3. Was ist rechtlich gefordert?

Zu fordern ist, daß die Organisation des Schulwesens durch die in ihr vertretenen Lernziele und die Grundrechte der Beteiligten bestimmt wird, und nicht umgekehrt. Das bedeutet im einzelnen, daß das Schulwesen den Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung aufheben muß und die Entscheidung über die Schullaufbahnqualifizierung im Sinne des Berechtigungswesens bis zur Grundrechtsmündigkeit der Schüler offen zu halten hat. In diese Richtung sind die integrierten Gesamtschulen, denn Schulen anderen Typs können schon gar nicht den Forderungen der neuen Lernziele entsprechen, auszubauen. Es ist weiter erforderlich, eine Generalklausel über den curricularen Minimalstandard zu vereinbaren, der so bemessen sein muß, daß er als bundesweites, wünschenswert auch EWG-weites Minimalkonzept jedem Land, jeder Schule, jedem Lehrer und Schüler effektiv und rechtlichen einen Eigenbereich zum emanzipatorischen Lernen einräumt. Folge wäre eine Humanisierung des Berechtigungswesens, da die Feststellung der Beherrschung des Minimalstandards eine Benotung überflüssig macht.

Die Bestimmung der Organisationsform von den Lernzielen erfordert die Wandlung ihres Organisationscharakters von der Anstalt zur Selbstverwaltungskörperschaft, was das Prinzip der Wahl der Verwaltungsleitung mit umschließt. Erforderlich ist bei der Organisation der Schulen, daß die Paritäten je nach spezieller Aufgabenstellung der Planungs- und Entscheidungsgremien so zusammengesetzt sind, daß keine Gruppe die andere majorisieren kann. Zumindest bei Entscheidungsgremien müssen integrativ strukturiert sein, damit die Beschlüsse von den verschiedenen Gruppen auch vertreten werden.

Für die Lösung der Konfliktfälle ist die Definition des Störers erforderlich; er ist jener, der den kritischen, transindividuellen und reziproken, auf Erkenntnismehrung gerichteten Prozeß des Meinungsaustausches und der Willensbildung hintertreibt. Um ein Auseinanderfallen von schulische:

und elterlicher Erziehung möglichst zu vermeiden, sind schulvorbereitende Beratungen schwerpunktmäßig für jene durchzuführen, deren Kenntnis von der Schule am geringsten ist. Darüberhinaus sind die Eltern insb. im Primarschulbereich in erheblichem Ausmaß am Schulwesen zu beteiligen.

Oberhalb der Schule haben die Betroffenen das Recht und die Aufgabe, gegenüber den Ebenen der Staatsdemokratie mit beizutragen, daß die notwendige Synchronisation von Schulverfassungsreform und Curriculumrevision erfolgt. Um das Übergewicht der Schulaufsichtsinstanz im Bereich der Setzung materiellen Schulrechts auszugleichen, ist erforderlich, daß die Betroffenen, Lehrer-, Schüler-, Elternvertreter gleichrangig und zusammen bei hohem Einverständnis untereinander gegenüber dem Kultusministerium das Recht haben, von diesem nicht gebilligte materiellrechtliche Regelungen durch den Gesetzgeber selbst entscheiden zu lassen.

Erforderlich ist weiter die Reform der Lehrerausbildung entsprechend den neuen Lernzielen der Schule; desgleichen die Gewährleistung der nötigen Finanzmittel, damit die vom Schulwesen Betroffenen die Möglichkeiten der Selbstorganisation und sachlichen Information optimal nutzen können.

4. Was ist nicht gefordert?

Es ist nicht gefordert, das Ergebnis der schulischen didaktischen Bemühungen als Schulleistung und Schulerfolg an dem bestehenden und z.Z. herrschenden Leistungsbegriff zu orientieren. Auch hier muß sich Schule als offenes Verfahren bewähren und neue Kriterien erarbeiten können. Eine bestimmte schematische Konstruktion bei der Zusammensetzung und der Struktur von Entscheidungsvorbereitenden oder Entscheidungsfällenden Gremien ist verfassungsrechtlich nicht gefordert, da hier jedesmal funktionale Gesichtspunkte ausschlaggebend sind. Doch wird zu beachten sein, daß separat entscheidende Gremien der Einzelgruppen dazu neigen können, die Entscheidungsprozesse zu blockieren, so daß zumindest auf höheren Ebenen (ab Schulverwaltung) integrativen Gremien der Vorzug vor segregativen Gremien zu geben wäre.

Verzeichnis der Abkürzungen

ABl.	Amtsblatt
Abl.	Amtsblatt
ÄndG	Änderungsgesetz
ALDZ	Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung
ALR	Allgemeines Landrecht
ArchR	Archiv des öffentlichen Rechts
AP	Arbeitsrechtliche Praxis, Nachschlagewerk des Bundesarbeitsgerichts, hrsg. von A. Hueck, H.C. Nipperdey und R. Dietz
ArbuR	Arbeit und Recht
AT	Allgemeiner Teil
BAG	Bundesarbeitsgericht
BAnz	Bundesanzeiger
BayVBl.	Bayerisches Verwaltungsblatt
BayVerwGH	Bayerischer Verwaltungsgerichtshof
BayVGHE	Entscheidungssammlung des Bayerischen Verfassungsgerichtshofs
BBahnG	Bundesbahngesetz
BBankG	Bundesbankgesetz
BBG	Bundesbeamtengesetz
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BDI	Bundesverband der Deutschen Industrie
b:e	betrifft erziehung
BGBI.	Bundesgesetzblatt
BGH	Bundesgerichtshof
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BK	Bonner Kommentar
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsfragen
BMBW	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
BR	Bildungsrat
BRRG	(Bundes-)Rahmengesetz zur Vereinheitlichung des Beamtensrechts (Beamtenrechtsrahmengesetz)
BulIBReg.	Bulletin der Bundesregierung
BVerfGE	Amtliche Sammlung von Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts
BVerwGE	Amtliche Sammlung von Entscheidungen des Bundesverwaltungsgerichts
BVG	Betriebsverfassungsgesetz
BW	Baden-Württemberg

DB	Der Betrieb
DIHT	Deutscher Industrie- und Handelstag
DJT	Deutscher Juristentag
DKP	Deutsche Kommunistische Partei
DO	Dienstordnung
DÖV	Die öffentliche Verwaltung
DUZ	Deutsche Universitätszeitung
DVBl.	Deutsches Verwaltungsblatt
FamRZ	Ehe und Familie im privaten und öffentlichen Recht
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
GA	Gemeinsamer Ausschuß
GA	Golddammers's Archiv für Strafrecht
GEB	Gesamtelternbeirat
Ges. Bl.	Gesetzesblatt
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GG	Grundgesetz
GHSSchG	Landesgesetz über die öffentlichen Grund-, Haupt-, Sonderschulen in Rheinland-Pfalz
GO	Geschäftsordnung
GV	Gesetz- und Verordnungsblatt
GVBl.	Gesetz- und Verordnungsblatt
HDStR	Handbuch des Deutschen Staatsrechts, hrsg. v. Gerhard Anschütz und Richard Thoma, 2 Bde., Tübingen 1930/1932
Hess. StGH	Hessischer Staatsgerichtshof
JA	Juristische Arbeitsblätter
IHK	Industrie- und Handelskammer
JuS	Juristische Schulung
JZ	Juristenzeitung
KM	Kultusministerium
KMK	Kultusministerkonferenz (Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik)
LEB	Landeselternbeirat
LS	Leitsatz
LV	Landesverfassung

NBl.	Nachrichtenblatt
NdsSchG	Niedersächsisches Schulverwaltungsgesetz
Nds. SchVBl.	Niedersächsisches Schulverwaltungsblatt
NF	Neue Folge
NJW	Neue Juristische Wochenschrift
NW	Nordrhein-Westfalen
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
OVG	Oberverwaltungsgericht
OVGE	Ämtliche Sammlung von Entscheidungen der Oberverwaltungsgerichte
ProVGE	Entscheidungen des Preußischen Oberverwaltungsgerichts
RdJ	Recht der Jugend
RdJB	Recht der Jugend und des Bildungswesens
RiA	Recht im Amt
RKJ	Revolutionär-kommunistische Jugend
RVO	Rechtsverordnung
RWS	Recht und Wirtschaft der Schule
SchLHA	Schleswig-Holsteinische Anzeigen
SchIMBG	Schulmitbestimmungsgesetz
SchMG	Schulmitbestimmungsgesetz
SchMG	Schulmitwirkungsgesetz
SchulMG	Schulmitbestimmungsgesetz
SchVG	Schulverwaltungsgesetz
SchVOG	Gesetz zur Vereinheitlichung und Ordnung des Schulwesens
SchVOGE	Entwurf eines Gesetzes zur Vereinheitlichung des Schulwesens
SDS	Sozialistischer Deutscher Studentenbund
SMV	Schülermitverantwortung
SMV	Schülermitverwaltung
SV	Schülervertretung
Verw. Rspr.	Verwaltungsrechtsprechung
VGH	Verwaltungsgerichtshof
VNSB	Verband Norbayerischer Schülerbasisgruppen
VOBl.	Verordnungsblatt
VVDStRL	Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer

WPB	Westermanns Pädagogische Beiträge
WRV	Weimarer Reichsverfassung
ZBR	Zeitschrift für Beamtenrecht
Zs.	Zeitschrift
ZStW	Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft

Literaturverzeichnis

- p>Abels, Heinz
-
- (Hrsg.) Sozialisation in der Schule, Ergebnisse und Fragen eines Seminars, Kettwig 1971
p>Abraham, Karl Der Betrieb als Erziehungsfaktor. Die funktionale Erziehung durch den modernen wirtschaftlichen Betrieb, 2. Aufl. Freiburg i.Br.1957
p>ders. Wirtschaftspädagogik, Heidelberg 1960
p>Achterberg, Norbert Antinomien verfassungsgestaltender Grundentscheidungen, Der Staat 1969, S. 159 ff.
p>ders. Probleme der Funktionslehre, München 1970
p>Adorno, Theodor W. Tabus über den Lehrberuf, Neue Sammlung 1965, S. 485 ff.; enthalten in: Th.W. Adorno, Stichworte, Kritische Modelle 2, Frankfurt 1969, S. 68 ff.
p>ders. Kritik, in: Zeit Nr. 26 (1969), S. 22 f.; enthalten in: Th. W. Adorno, Kritik, Kleine Schriften zur Gesellschaft, Frankfurt 1971, S. 10 ff.
p>Agnoli, Johannes Die Transformation der Demokratie, Frankfurt 1968
p>Albert, Hans Traktat über kritische Vernunft, Tübingen 1968
p>Altwater, Elmar Der historische Hintergrund des Qualifikationsbegriffs, in: Elmar Altwater/Freerk Huiskens, Materialien zur politischen Ökonomie, Erlangen 1971, S. 77 ff.
p>Altwater, Elmar und Freerk Huiskens (Hrsg.) Materialien zur Politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971
p>Andiel, Alois Politische Bildung und private Macht - Demokratische Spielregeln im Bezugssystem von Schule und Gesellschaft, Stuttgart 1971
p>Andreas, W. Geschichte der badischen Verwaltungsorganisation und Verfassung 1802-1818, 1893
p>Amendt, Günter u.a. Kinderkreuzzug oder Beginnt die Revolution in den Schulen, Reinbek 1968
p>Anschütz, Gerhard Die Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919, 14. Aufl. 1933 (Nachdruck) Bad Homburg v.d.H. u.a. 1968
p>Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (Hrsg.) Freie Schule II. Öffentliche Verantwortung und freie Initiative, Dokumentation vom ersten gemeinsamen Kongreß in Frankfurt/Main v. 1.-3.10.1971, Stuttgart 1972
p>Arbeitsgemeinschaft hess. Industrie- und Handelskammern Stellungnahme zum Entwurf eines Gesetzes zur Änderung der Hessischen Schulgesetze, o.O., o.J. (1968)

- Arbeitskreis Grundschule e.V. (Hrsg.) Notstand der Grundschule und Wege zu seiner Überwindung, Analysen-Interpretationen - Initiativen, Frankfurt 1971
- Arbeitskreis kritischer Eltern und Erzieher im Bodenseeraum Memorandum über Verbesserungsmöglichkeiten im derzeitigen Schulsystem, Gottmadingen, o.J. (1971)
- Aretin, Karl Otmar, Freiherr von Heiliges Römisches Reich 1776-1806, Reichsverfassung und Staatssouveränität, 2 Teile, Wiesbaden 1967
- Armbruster, Wolfgang Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung. Eine kritische Analyse, hrsg. v. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1971, Studien und Berichte Bd. 23
- Arndt, Adolf Das nicht erfüllte Grundgesetz, Tübingen 1960
- ders. Begriff und Wesen der öffentlichen Meinung, in: Löffler/Arndt/Noelle-Neumann/Haacke, Die öffentliche Meinung, München u. Berlin 1962
- Arnold, Wilhelm Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder, in: Deutscher Bildungsrat, Begabung und Lernen, Gutachten und Studien der Bildungskommission -4- Stuttgart 1969, S. 357 ff.
- Auernheimer, Georg u. Martin Doehlemann Mitbestimmung in der Schule, Frankfurt 1971
- Baden-Württemberg Kultusministerium (Hrsg.) Schulentwicklungsplan Baden-Württemberg für das berufliche Schulwesen (sog. Schulentwicklungsplan II), Stuttgart 1971
- Baethge, Martin Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik, Frankfurt 1970
- Ballauff, Theodor Die Bedeutung der Autorität in der modernen Pädagogik, in: Autorität als Gegenstand und Element wissenschaftlichen Denkens, Mainzer Universitätsgespräche SS 1962, hrsg. v. Henning Müller und Peter Schneider, Mainz 1963
- ders. Schule der Zukunft, 2. Aufl. Essen 1965
- ders. Philosophische Begründungen der Pädagogik, Berlin 1966
- ders. Skeptische Didaktik, Heidelberg 1970
- Ballweg Otmar Rechtswissenschaft und Jurisprudenz, Basel 1970
- Bank, Bernhard Bittere Beamtenwirklichkeit, ZBR 1960, S. 305 f.
- Burschel, Uwe Die Rechtsstellung der politischen Schülergruppen, SchlHA 1970, S. 12 ff.
- Bauer, Adam Zur Soziologie des Schülers, in: Eugen Lemberg, Adam Bauer, Rosemarie Klaus-Roeder, Schule und Gesellschaft, München 1971, S. 27 ff.

- auber, Jakob Die Ausrichtung der schulischen Erziehungsarbeit auf den Lehrbetrieb, Braunschweig 1952
- aumann, Jürgen Kritische Gedanken zur Disziplinarstrafe, JZ 1964, S. 612 ff.
- aumgarte, Gisela Das Elternrecht im Bonner Grundgesetz, Diss. Köln 1966
- DA, BDI, DHT, DIHT Ideologie und Wirklichkeit, Zu den Empfehlungen der Bildungskommission "Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung, Bonn 1969"
- DI, BDA, DIHT (Hrsg.) Menschenbildung in der Wirtschaftswelt der Gegenwart, Bielefeld 1955
- de Beauvoir, Simone de Le deuxième sexe, Paris 1949
- echert, Günter Die Demokratisierung des Schulwesens, in: Bildung und Politik 1968, S. 199 ff.
- eck, Johannes Demokratische Schulreform in der Klassengesellschaft? in: Hans Jochen Gamm (Hrsg.), Erziehung in der Klassengesellschaft, Einführung in die Soziologie der Erziehung, München 1970, S. 90 ff.
- eck, K. Zur Verfassungsgeschichte des Rheinbundes, Diss. Mainz 1890
- ecker, Curt M. Die Teilnahme der Elternvertreter an den Lehrerkonferenzen nach dem Entwurf einer Vorläufigen Konferenzordnung des Kultusministeriums Baden-Württembergs, Manuskript v. 17.6.1970, unveröffentlicht (?) bzw. vervielfältigt vom LEB Baden-Württemberg
- ecker, Egon und Gerd Jungblut Strategien der Bildungsproduktion, Frankfurt 1972
- ecker, Hellmut Die verwaltete Schule (1954), in: Quantität und Qualität – Grundfragen der Bildungspolitik, 2. Aufl. Freiburg i. Br. 1968, S. 147
- ers. Bildungsforschung und Bildungsplanung, Frankfurt 1971
- ers. Bildungssystem und Beschäftigungssystem heute. Die Legende vom akademischen Proletariat, Universitas H. 1 (1972), S. 21 ff.
- ers. Der Lehrstand soll in Zukunft der erste Stand sein, in: H. Becker, Quantität und Qualität, 2. Aufl. 1968, S. 175 ff.
- ers. Organisatorische Probleme der Bildungspolitik, Neue Sammlung H. 2 (1972), S. 130 ff.; auch enthalten in: Adolf Arndt u.a. (Hrsg.), Konkretionen politischer Theorie und Praxis, Festschrift für Carlo Schmid zum 75. Geburtstag am 3. Dezember 1971, Stuttgart 1972, dort unter dem Titel: Zentralismus – Föderalismus – Sachverstand – Partizipation
- ecker, Walter Weichendes Elternrecht – wachsendes Kindesrecht, RdJB 1971, S. 364

- Beckmann, K.H. Gegenwärtiger Stand der Differenzierung des Erziehungswissenschaften, in: Wolfgang Klafki u.a., Erziehungswissenschaft 3, Eine Einführung, Frankfurt und Hamburg 1971, S. 230 f.
- Beise, Karl-Walter,
Monika Hübner, Lutz
von Werder Voraussetzungen und Möglichkeiten antikapitalistischen Schul-
kampfes, Erziehung und Klassenkampf, H. 1 (1971), S. 51 ff.
- diess. Revolution gegen die technokratische Schulreform, Voraussetzun-
gen und Möglichkeiten antikapitalistischen Schulkampfes, Erziehung
und Klassenkampf H. 2 (1972), S. 6ff.
- Bender, Hanns-Walter Integration, Provokation oder Gehorsam in der Klasse,
Die Realschule 1969, S. 269 ff.
- Bensen, Rolf Der Lehrling und die Menschenführung im Betrieb, RdJ 1955, S. 605 ff
- Berg, G.H. von Abhandlungen zur Erläuterung der Rheinischen Bundesacte, 1. Theil,
Hannover 1808
- Bergmann, Bernhard Die Schule im Spannungsfeld von Staat und Gemeinde,
DÖV 1965, S. 590 ff.
- Berliner Kinderläden Antiautoritäre Erziehung und sozialistischer Kampf, Köln 1970
- Bernfeld, Siegfried Die Schulgemeinde und ihre Klassenkampffunktion, Neudruck
Berlin 1968
- Bernstein, Basil Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens, in: Peter Heintz
(Hrsg.), Soziologie der Schule, 7. Aufl. Köln u. Opladen 1969,
S. 52 ff.
- ders., u.a. Lernen und soziale Struktur, Aufsätze 1965-1970, Amsterdam 1970
- Bettermann, Karl
August Grenzen der Grundrechte, Berlin 1968
- Betzen, Klaus und
Karl Ernst Nipkow Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, München 1971
- Bitterauf, Theodor Geschichte des Rheinbundes, München 1905
- Blättner, Fritz Geschichte der Pädagogik, 13. Aufl. Heidelberg 1968
- Bobrowski-Gaul Das Arbeitsrecht im Betrieb, 6. Aufl. Heidelberg 1970, S. 94
- Stadt Bochum (Hrsg.) Landeskongreß Gesamtschule 1971, Bochum 1971
- Böckenförde, Ernst-
Wolfgang Gesetz und gesetzgebende Gewalt. Von den Anfängen der deut-
schen Staatsrechtslehre bis zur Höhe des staatsrechtlichen Positi-
vismus, Berlin 1958
- ders. Organisationsgewalt im Bereich der Regierung, Berlin 1964

- Böckenförde, Ernst-Wolfgang u. Rolf Grawert Sonderverordnungen zur Regelung besonderer Gewaltverhältnisse, AöR Bd. 95 (1970), S. 1 ff.
- Boehmer, M. Kann die Gesamtschule das Leitbild von morgen sein? (Eine kritische Untersuchung), Realschulblätter Rheinland-Pfalz Nr. 2 (1970), S. 25 ff.
- Böhnke, Werner Das Buxtehuder Modell, in Bildung und Politik 1 (1970), S. 5
- Böttiger, C.W. Geschichte des Kurstaates und Königreiches Sachsen, Zweiter Bd., Hamburg 1831
- Bohnsack, Fritz, Georg M. Rückriem Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt, Weinheim-Berlin-Basel 1969
- Bollnow, Otto Friedrich Die pädagogische Atmosphäre, 2. Aufl. Heidelberg 1965
- Bonner Kommentar bearbeitet von H.J. Abraham u.a., Hamburg 1950 ff.
- Borris, Maria Die Benachteiligung der Mädchen in den Schulen der Bundesrepublik und Westberlin, Frankfurt 1972
- Bott, Gerhard (Hrsg.) Erziehung zum Ungehorsam, Kinderläden berichten aus der Praxis der antiautoritären Erziehung, Frankfurt 1970
- Bourdieu, Pierre u. Jean Claude Passeron Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart 1971
- Brandt, Willi Die Alternative, in: Die neue Gesellschaft 1969, Sonderheft Mai 1969
- Brauburger, Heinz Elternrecht in der Förderstufe, RdJB 1968, S. 261 ff.
- ders. Reform der Bildungsverwaltung im Strukturplan des Bildungsrates, RdJB 1971, S. 225 ff.
- Braun, Walter Berufsausbildung morgen; Referat auf dem Berufsbildungskongreß der CDU in Niedersachsen am 2./3.6.1972 in Wolfsburg, veröffentlicht KM Schleswig-Holstein
- Brechstein, Eike Die Sozialisation des Arbeiterkindes in Familie und Schule, Freiburg i.Br. 1971
- Breiteneicher, Hille Jan u.a. Kinderläden, Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution? Reinbek 1971
- Brenner, Günter Pressefreiheit der Schülerzeitungen, Mainz 1966/67
- Brezinka, Wolfgang Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim u.a. 1970
- Brock, Adolf Lehrlingshandbuch, Darmstadt 1972

- Brohm, Winfried Verwaltungsvorschriften und besonderes Gewaltverhältnis, DÖV 1964, S. 283 ff.
- Brüggemann, Beate Sozialisation und kompensatorische Erziehung. Ein soziologisches Seminar an der Freien Universität Berlin als hochschuldidaktisches Experiment. SS 1968 und WS 1968/69, Berlin 1969
- Bühl, Walter L. Schulreform. Daten, Fakten, Analysen. Eine soziologische Kritik zum Strukturplan des Bildungsrates, München 1971
- Bund deutscher Pfadfinder Schülerreferat: Perspektiven einer sozialistischen Schülerarbeit, vervielfältigt, Berlin 1971
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsfragen (BLK) Revidierter vierter Entwurf für den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget v. 27.9.1971 - K.100/71 - Bonn 1971
- diess. Zwischenbericht für Bildungsplanung über den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget, beschlossen am 18.10.1972 - K 111/71, Bd. 1, Bonn 1971
- diess. Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen. Beschlossen von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung in ihrer Sitzung am 6. Juli 1972 - K 28-29/72, vervielfältigt Bonn 10. Juli 1972
- Bundesregierung Jahresbericht 1970, hrsg. vom Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Bonn 1970
- Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren Entschließung Nr. 4, Bundestagung in Würzburg vom 21.10.1971 vervielfältigt; abgedruckt in: Die höhere Schule N. 1 (1972), S. 17 f.
- Caesar, Beatrice Autorität in der Familie. Ein Beitrag zum Problem schichtenspezifischer Sozialisation, Reinbek 1972
- Calliess, Peter Schule als Veranstaltung der Gesellschaft, Plädoyer für die rechtliche Selbständigkeit der Schule, in: Evangelische Kommentare 1969, S. 378 ff.
- Campenhausen, Axel Freiherr von und Peter Lerche Deutsches Schulrecht, Sammlung des Schul- und Hochschulrechts in der Bundesrepublik, München und Percha 1971
- Campenhausen, Axel Freiherr von Erziehungsauftrag und staatliche Schulträgerschaft. Die rechtliche Verantwortung für die Schule, Göttingen 1967
- Combe, Arno Kritik der Lehrerrolle, München 1971
- ders. u. Falk Riess Schulreform als Moment gesellschaftlicher Veränderung, in: Stadt Bochum (Hrsg.) Landeskongreß Gesamtschule Bochum 1971, S. 27 ff.

- Condorcet, Marie-Jean-Antoine-Nicola-Caritat Marquis de Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Der Nationalversammlung im Namen des Komitees für öffentlichen Unterricht am 20., 21. April 1792 vorgelegt, Weinheim 1966
- Crusius, Reinhard Kritik des Berufsbildungsgesetzes, in: Jungsozialisten-Bundesvorstand (Hrsg.), Ausbildung statt Ausbeutung - Vorschläge zur Veränderung der beruflichen Bildung, Aktionsmodelle - Materialien, Bonn 1970, S. 107 ff.
- Czermak, Fritz Zur Lehre vom gerichtsfreien Beurteilungsspielraum der Verwaltungsbehörden, JuS 1968, S. 399 ff.
- Czymek, Horst Schülermitverwaltung oder Schülermitverantwortung? Ein Beitrag zur Begriffsbestimmung, RdJB 1968, S. 42 ff. (S. 52 f.)
- Daheim, Hansjürgen Der Beruf in der modernen Gesellschaft, 2. Aufl. Köln-Berlin 1970
- Dahrendorf, Ralf Bildung ist Bürgerrecht, Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg 1965
- ders. Gesellschaft und Demokratie in Deutschland (1965), München 1971
- Däubler, Wolfgang Der Streik im öffentlichen Dienst, 2. Aufl. Tübingen 1971
- Dau, Dirk Die Aufsässigen, Rechtsbeziehungen Schüler-Lehrer-Schule, Hamburg 1970
- Denninger, Erhard Polizei in der freiheitlichen Demokratie, Frankfurt u. Berlin 1968
- ders. Das Hochschulrahmengesetz - Kernstück einer Bildungsreform? Frankfurt 1972
- Dermietzel, Friedrich Freiheitsrechte und deutsches Beamtenverhältnis, Diss. Berlin 1967
- Detle, Wolfram und Joachim Hoffmann Perspektiven zur Funktion der Schülervertretung (SV), Referat zur Lehrerfortbildung in der Reinhardswaldschule am 18.12.1970, vielfältig vom Landesvorstand der hess. SV, Marburg 1971
- Deutsche Jungdemokraten Berlin (Hrsg.) Schule im Kapitalismus, Berlin 1970
- Deutscher Bildungsrat Begabung und Lernen, Gutachten und Studien der Bildungskommission -4- Stuttgart 1969
- ders. Empfehlungen der Bildungskommission zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung, Bonn 1969
- ders. Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, 2. Aufl. Stuttgart 1970
- ders. Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen, 2. Aufl. Stuttgart 1970

- Dieckmann, Johann Das Prestige der Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen, Die Deutsche Schule 1969, S. 27 ff.
- Diedrich, Kurt Leitung und Verwaltung einer Schule, 2. Aufl. Neuwied und Berlin 1961
- ders. Elternhaus und Schule, Ein Beitrag zur inneren Schulreform, Berlin-Spandau-Neuwied 1961
- Diemel, Horst Mißverständene Demokratie, Die politische Meinung Nr. 134, 1971
- Diemer, Alvons Illegalisierung und Disziplinierung oppositioneller Lehrer - zur Funktion des Beamtenrechts in der bürgerlichen Demokratie, Erziehung und Klassenkampf H. 5/6 (1972), S. 4 ff.
- Dietz, Heinrich Der Ruf und das Gesicht der Schule, RWS 1960, S. 19 ff.
- Dietze, Lutz (Hrsg.) Modell einer demokratischen Schulverfassung, Mainz 1970; z.T. enthalten auch in: Theodor Wilhelm (Hrsg.), Demokratie in der Schule, Paedagogica Bd. 7, Göttingen 1970, S. 242 ff.
- ders. Schulrecht im Wandel? RdJB 1970, S. 17 ff.
- ders. Zur rechtlichen Zulässigkeit von Schülerstreiks, RdJB 1970, S. 336 ff.
- ders. Erziehung wider die Gesellschaft, Liberal H. 5 (1971), S. 378 ff.
- ders. Verfassungsrechte des Lehrlings und die Ausbildung im Betrieb, Gewerkschaftsspiegel H. 12 (1971), S. 38 ff.
- ders. Mitbestimmung in der Schule, Zwangsläufiger Trend - Problematik des Zwanges. Vortrag vor dem Bundeselternrat am 22.11.1971 in Berlin, vervielfältigt Weinheim 1971
- ders. Welche verfassungsrechtlichen Anforderungen sind unter dem Aspekt der Mitbestimmung von Schülern, Lehrern und Eltern an eine demokratische Regelung des Schulwesens zu stellen? Gutachten im Auftrag des Gesamtelternbeirats der Stadt Mannheim, 2. Aufl. Weinheim 1971, in: Zur Mitbestimmung in der Schule I und II (abgekürzt Mitbestimmungsgutachten)
- ders. Gefährdung oder Sicherung des demokratischen und sozialen Rechtsstaats durch eine umfassende und weitgehende Fortentwicklung des Schulrechts? Bemerkungen zum Gutachten von Prof. Dr. jur. Hans-Ulrich Evers, Braunschweig, "Zur rechtsstaatlichen und demokratischen Ordnung des Schulverhältnisses in Baden-Württemberg, in: Zur Mitbestimmung in der Schule I und II. Weinheim 1971, S. 65 ff.
- ders. Antidrogengesetz und Drogenprobleme, GA 1972, S. 129 ff.

- DIHT Wirtschaft und Volksschule, Untersuchungen über Grundanforderungen der Wirtschaft über den Unterricht an Volksschulen - Erhebungen über Leistungen in Rechnen und Diktat, Bonn, Neudruck vom 28.4.1955
- DKP Bildung - Gesellschaft- Zukunft, Vorschläge für eine demokratisches Bildungswesen, VI. Tagung des Parteivorstandes am 30.-31.5.1970 Düsseldorf 1970
- Döring, Peter A und Sibylle Schneider Der Schüler als Staatsbürger, Frankfurt 1970
- Dörpfeld, Friedrich Wilhelm Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform (1869), Bad Heilbrunn 1961
- Dohnanyi, Klaus von Wo die Reform wehtut, in: Klaus von Dohnanyi (Hrsg.), Die Schulen der Nation. Zur Bildungsdebatte: Fakten, Forderungen, Folgen, Düsseldorf-Wien 1971, S. 455 ff
- ders. Berufsbildung im Konfliktfeld, Lehrlingskonferenz der SPD Betriebsorganisation am 4. Juni 1971 in Bremen, vervielfältigt vom BMBW
- Dombrowsky, Gabriele u. a. Sozialisation und kompensatorische Erziehung, Ein soziologisches Seminar an der Freien Universität Berlin als hochschuldidaktisches Experiment, SS 1968 und WS 1968/69, Berlin 1969
- Dornhoff, Franz u. a. (Hrsg.) Die Amtsführung des Lehrers, Sammlung von Vorschriften für Lehrer und Schulleiter, Düsseldorf 1967
- Düwel, Peter Das Amtsgeheimnis, Berlin 1965
- Echternach, Jürgen Rede des Oppositionsführers zum SPD-Entwurf eines Schulverfassungsgesetzes vom 20.10.1971, vervielfältigt von der CDU, Hamburg 1971
- Edding, Friedrich Auf dem Wege zur Bildungsplanung, Braunschweig 1970
- Edelstein, Wolfgang Eine Schulverfassung für den Wandel, Entwicklung einer Gesamtschule 1950-1970, in: W. Schäfer, W. Edelstein, G. Becker, Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule, Frankfurt 1971, S. 22 ff.
- Ehmke, Horst "Ermessen" und "Unbestimmter Rechtsbegriff", Tübingen 1960
- ders. Prinzipien der Verfassungsinterpretation, VVDStRL Bd. 20 (1963), S. 53 ff.
- Eisenhuth, Arno Die Entwicklung der Schulgewalt und ihre Stellung im Verwaltungsrecht in Deutschland, Würzburg 1932

- Elitz, Ernst Interviews mit den Abgeordneten Martin Grüner (FDP), Prof. Dr. Ulrich Lohmar (SPD) und Dr. Berhold Martin (CDU), in: Dohnanyi, Die Schulen der Nation, Düsseldorf-Wien 1971, S. 221 ff.
- Ellwein, Thomas Die verwaltete Schule, Das Argument 1964, S. 209 ff.
- Endler, Manfred Die Unabhängigkeit des Beamten, Diss. Göttingen 1961
- Engelhardt, Rudolf Aspekte politischer Bildung in der Grundschule, b:e H. 2 (1970), S. 18 ff.
- Erikson, Erik H. Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1965
- ders. Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1966
- Erlinghagen, Karl Läßt sich Erziehung demokratisieren? Der katholische Erzieher 1970, S. 211 ff.
- Evers, Hans-Ulrich Verwaltung und Schule, VVDStRL Bd. 23 (1966), S. 147 ff.
- ders. Der Verfassungstreit um die obligatorische Förderstufe des hessischen Schulrechts, Rechtsgutachten im Auftrag der hess. Landesregierung, vervielfältigt, Wiesbaden 1970
- ders. Zur rechtsstaatlichen und demokratischen Ordnung des Schulverhältnisses in Baden-Württemberg, Gutachten im Auftrag des Landeselternbeirats Baden-Württemberg, in: Zur Mitbestimmung in der Schule II, 2. Aufl., Weinheim 1971
- Fehnmann, Ursula Über die Ausübung von Grundrechten durch Minderjährige, RdJ/RWS 1967, S. 281 ff.
- Feldhoff, Jürgen Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule, RdJB 1970, S. 289
- ders. Schule und soziale Selektion, in: Klaus von Dohnanyi, Die Schulen der Nation, Düsseldorf, Wien 1971, S. 82 ff.
- Fischbach, Oscar Georg Zur Neugestaltung des Beamtenrechts, DÖV 1951, S. 453 ff.
- ders. Kommentar zum BBG, 3. Aufl. Köln u.a. 1964
- Flaubert, Gustave Dictionnaire des idées reçues (Wörterbuch der Gemeinplätze), München 1968
- Flitner, Andreas Vorschulerziehung, in: Klaus von Dohnanyi, Die Schulen der Nation, Düsseldorf-Wien 1971, S. 233 ff.
- Flitner, Wilhelm Ausgewählte pädagogische Abhandlungen, Paderborn 1967
- Flügge, Johannes und Helmut Quaritsch Schulmündigkeit und Schulvertrag, Bad Heilbrunn 1971

- Forster, Georg Revoulution in Mainz, in: Schriften zu Natur, Kunst, Politik, hrsg. v. Karl Otto Conrady, Reinbek 1971
- Forsthoff, Ernst Begriff und Wesen des sozialen Rechtsstaates, VVDStRL Bd. 12 (1954), S. 8 ff.
- ders. Die Umbildung des Verfassungsgesetzes, in: Rechtsstaat im Wandel, Verfassungsrechtliche Abhandlungen, Stuttgart 1954, S. 147 ff.
- ders. Verwaltungsrecht, 9. Aufl. München-Berlin 1966
- ders. Der Staat der Industriegesellschaft, dargestellt am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland, München 1971
- Franke, Manfred Gesundheit und Drogen als gesellschaftliches Problem, Beilage zu: Das Parlament Nr. 39 vom 25.9.1971
- Franzke, Reinhard Ist unsere Gesellschaft eine Leistungsgesellschaft? Die Deutsche Berufs- und Fachschule 1971, S. 738 ff.
- Freudenberg, Gisela Fragen der beruflichen Bildung, vervielfältigt Weinheim 1972
- Friauf, Karl Heinrich Zur Rolle der Grundrechte im Interventions- und Leistungsstaat, DVBl. 1971, S. 674 ff.
- Frister, Erich Zur Rolle des Lehrers in einer demokratischen Schule, in: Demokratisierung von Schule und Schulverwaltung, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Hrsg. Bühl-Baden, S. 63 ff.
- ders. Zur Funktion des Lehrers in der heutigen Gesellschaft, in: Dohnanyi, Die Schulen der Nation, Düsseldorf-Wien, 1971, S. 340 ff.
- Frowein, J. Die politische Betätigung des Beamten, Tübingen 1967
- ders. Rechtsgutachten zur Konkretisierung der Wissenschaftsfreiheit in dem Gesetzentwurf der Fraktion der CDU/CSU, BT Drucksache VI/1784, erstattet im Auftrag des KM Rh.-Pf., in: Informationen Nr. 13 des KM Rh.-Pf. Mainz, Jan. 1972
- Fürstenau, Peter Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, Das Argument 1964, S. 65 ff.; auch enthalten in: Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Zur Theorie der Schule, Weinheim-Berlin-Basel 1969, S. 9 ff.
- ders. Neuere Entwicklung der Bürokratieforschung und das Schulwesen, Neue Sammlung 1967, S. 514 ff.; enthalten in: Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Zur Theorie der Schule, Weinheim-Berlin-Basel 1969, S. 47 ff.
- Furck, Carl-Ludwig Innere und äußere Schulreform? Zs. f. Pädagogik 1967, S. 99 ff.; auch enthalten in: Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Zur Theorie der Schule, Weinheim-Berlin-Basel 1969, S. 115 ff.

- Fuß, Ernst-Werner Verwaltung und Schule, VVDStRL Bd. 23 (1966), S. 199
- Gaebe, Barbara Die Berufsrolle des Lehrers und die GEW. Ein Beitrag zum Problem der Pädagogisierung und Professionalisierung des Lehrerberufes, Diss. Köln 1971
- Galbraith, John K. Die McLandress Dimension (1962), München-Zürich 1970
- Gallwas, Hans-Ullrich Faktische Beeinträchtigung der Grundrechte, Berlin 1971
- Gamm, Hans-Jochen Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970
- ders. (Hrsg.) Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung, München 1970
- ders. Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik, München 1972
- Gansel, Norbert
(Hrsg.) Überwindet den Kapitalismus oder Was wollen die Jungsozialisten? Reinbek 1971
- Gaspari, A.C. Der Deputationsreceß, 1. Th. Hamburg 1802
- Geck, Wilhelm K. Die Stellung der Studenten in der Universität, VVDStRL Bd. 27 (1969), S. 143 ff.
- Gehmacher, Ernst Wettlauf mit der Katastrophe, Wien u.a. 1965
- Geiger, Willi Vorschlag zu einer Neufassung des Art. 7 GG, in: Festschrift für Gebhard Müller, Tübingen 1970, S. 107 ff.
- ders. Die verfassungsrechtlichen Grundlagen des Verhältnisses von Schule und Staat, in: Schule und Staat, Studien und Berichte der Katholischen Akademie in Bayern, München 1959, S. 11 ff.
- ders. Funktion und Chance der freien Schule, in: Fragen der Freiheit H. 84 (1970), S. 3 ff.
- Georg, Daniel Thesen zur Organisation von Lehrern, Erziehung und Klassenkampf H. 2 (1971), S. 38 ff.
- Gerber, Hans Die Sozialstaatsklausel des Grundgesetzes, AöR Bd. 81 (1956), S. 1 ff.
- ders. Die grundsätzliche Bedeutung der beamtenrechtlichen Regelungen des Bonner Grundgesetzes, DVBl. 1951, S. 489 ff.
- Gernhuber, Joachim Elterliche Gewalt heute, FamRZ 1962, S. 89 ff.
- ders. Lehrbuch des Familienrechts, 2. Aufl. München 1971
- Giese, Friedrich Braucht die Bundesrepublik noch ein Berufsbeamtentum? ZBR 1962, S. 270 ff.

- Giesecke, Hermann Von der Einheitsschule zur Gesamtschule - Interessenwider-
sprüche zwischen Lehrern und Arbeiterkindern, Neue Sammlung
H. 3 (1972), S. 187 ff.
- Görg, Hubert Stichwort "Beamte", in: Staatslexikon, 6. Aufl. Freiburg i.Br.
1957, Bd. 1, S. 357 ff., Sp. 957 ff.
- Götz, Hubert Polizeirecht, Göttingen 1971
- Goldschmidt, Dietrich Die abgebrochene Ausbildung, in: Bildung - Die Grundlage
unserer Zukunft, München 1968, S. 91 ff.
- Gottschalch, Wilfried Parlamentarismus und Räte-demokratie, Berlin 1968
- Grebing, Helga Konservative gegen die Demokratie, Konservative Kritik an
der Demokratie in der Bundesrepublik, Frankfurt 1971
- ders. Linksradikalismus gleich Rechtsradikalismus. Ein Ungleichung,
Stuttgart 1971
- Grewe, Wilhelm Inwieweit läßt Art. 33 Abs. V GG eine Reform des Beamten-
rechts zu? 39. DJT 1951, S. D 3 ff.
- Groß, Rolf Zur originären Rechtsetzung der Exekutive, DÖV 1971, S. 186ff.
- Grossmann, Heinz
(Hrsg.) Bürgerinitiativen. Schritte zur Veränderung? Frankfurt und
Hamburg 1971
- Günter, Karl-Heinz Pädagogische Studentexte, Berlin (Ost) 1969
- Güthling, Johannes Neue Oberstufenreform, Wir machen mit (WMM) 1 (1968), S. 3f.
- Habermas, Jürgen Pädagogischer "Optimismus" vor Gericht einer pessimistischen
Anthropologie, Neue Sammlung 1961, S. 257 ff.
- Häberle, Peter Die Wesengehaltstheorie des Art. 19 Abs. 2 Grundgesetz,
Karlsruhe 1962
- ders. "Gemeinwohljudikatur" und Bundesverfassungsgericht, AöR
Bd. 95 (1970), S. 86 ff., S. 260 ff.
- Hahn, Gerhard Das neue Schulverfassungsgesetz - ein fauler Kompromiß,
vervielfältigt vom Philologenverb. Hamburg im Nov. 1971
- ders. "Demokratisierung" der Schulverfassung? Die höhere Schule
H. 6 (1972), S. 127 ff.
- Hahn, Wilhelm Berufliche Bildung in der Bundesrepublik, Ausführungen anläß-
lich des Besuches des französischen Erziehungsministers Guichard
am 29.4.1971, Presse-mitt. KM Baden-Württemberg Nr. 86/1971
vom 28.4.1971
- ders. Mehr Bildung, mehr Leistung, mehr Freiheit, Bildungspolitik
zwischen Wunsch und Wirklichkeit, Stuttgart 1972

- Hamann, Andreas und
Helmut Lenz Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland,
Kommentar, 3. Aufl. Neuwied, Berlin 1970
- Hamm-Brücher, Hilde-
gard Kulturpolitisches Finale, Volksbegehren, in: H. Hamm-
Brücher, Gegen Unfreiheit in der demokratischen Gesellschaft,
Aufsätze, Debatten, Kontroversen, München 1968, S. 125 ff.
- dies. Fragwürdiger Konfessionalismus, in: H. Hamm-Brücher, Gegen
Unfreiheit in der demokratischen Gesellschaft, Aufsätze, De-
batten, Kontroversen, München 1968, S. 242 ff.
- dies. Über das Wagnis von Demokratie und Erziehung, 2. Aufl.
Frankfurt u.a. 1970
- dies. Auf der Seite des Kindes sein, in: Klaus von Dohnanyi, Die
Schulen der Nationa, Düsseldorf-Wien, 1971, S. 241 ff.
- dies. Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter,
Reinbek 1971
- dies. Gesamtschule - Schule der Demokratie, in: Stadt Bochum (Hrsg.),
Landeskongreß Gesamtschule 1971, Bochum 1971, S. 19 ff.;
enthalten auch in H. Hamm-Brücher, Unfähig zur Reform?
München 1972, S. 83 ff.
- dies. Offene Übergänge zwischen Schule und Hochschule und Beruf,
Frankfurter Rundschau Nr. 212 v. 13.9.1972, S. 12
- dies. Unfähig zur Reform? Kritik und Initiative zur Bildungspolitik,
München 1972
- Harnischfeger, Horst Rechtsfragen der Gesamtschule, Deutscher Bildungsrat, Gut-
und Gerhard Heimann achten der Bildungskommission -13- Stuttgart 1970
- Hartfiel, Günter,
Lutz Sedatis und
Dieter Claessens Beamte und Angestellte in der Verwaltungspyramide, Berlin
1964
- ders. (Hrsg.) Die autoritäre Gesellschaft, 2. Aufl. Köln-Opladen 1970
- Hasskarl, Horst Die Begrenzung exekutiver Rechtsetzungsbefugnis unter beson-
derer Berücksichtigung der Bundesgesetzgebung, Ein Beitrag zu
Art. 80 Abs. 1 Satz 2 GG, Diss. Saarbrücken 1969
- ders. Die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts zu Art. 80 Abs.
1 Satz 2 GG, AöR Bd. 94 (1969), S. 85 ff.
- Haug, Hans Jürgen,
Hubert Maessen Was wollen die Schüler? Politik im Klassenzimmer, Frankfurt
und Hamburg 1969
- diess. Was wollen die Lehrlinge? Frankfurt und Hamburg 1971
- Haugg, Werner Kommentar zum Schulordnungsgesetz Nordrhein-Westfalen,
Wiesbaden-Dotzheim, Düsseldorf 1962

- Heckel, Hans Ausbildung der Schulleiter für ihre Verwaltungsaufgaben, in: Allgemeine deutsche Lehrerzeitung (ALDZ) 1954, S. 124 ff.
- ders. Pädagogische Freiheit und Gehorsamspflicht des Lehrers, ZBR 1957, S. 217 ff.
- ders. Eine Grundordnung der deutschen Schule, Stuttgart 1958
- ders. Die pädagogische Freiheit in der Sicht des Schulrechts, in: Hans Heckel, Eugen Lemberg, u.a., Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis, Heidelberg 1958, S. 99 ff.
- ders. Die Grenzen der Schulgewalt, RdJ 1964, S. 3 ff., 23 ff., 53 ff.
- ders. Schulfreiheit und Weisungsrecht der Schulaufsichtsbehörden, ZBR 1966, S. 84
- ders. Schulrecht und Schulpolitik. Der Einfluß des Rechts auf die Zielsetzung und den Erfolg in der Bildungspolitik, Neuwied und Berlin 1967
- ders. Schule und Schulverwaltung als Aufgabe der Verwaltungspolitik, DÖV 1968, S. 371 ff.
- ders. und Paul Seipp Schulrechtskunde, 4. Aufl. Neuwied und Berlin 1969
- ders. Autonomie, Demokratie und Partizipation in der Schule, Versuch einer begrifflichen Klärung, RdJB 1971, S. 129 ff.
- ders. Skizze eines Ordnungs- und Organisationsmodells für die Bildungsinstitution "Schule", RdJB 1972, S. 1 ff.
- ders. Schulverwaltung im Zeichen der Bildungsreform, Wirklichkeit und Möglichkeiten, in: Wirtschaft und Wissenschaft Nr. 3 (1972), S. 14 ff.
- Hegel, Georg Wilhelm
Friedrich Grundlinien der Philosophie des Rechts, III. Theil, in: Werke Bd. 7, 2. Aufl. Stuttgart 1928
- Heimann, Horst Linke SPD und antirevisionistische Neue Linke, in: Norbert Gansel (Hrsg.), Überwindet den Kapitalismus oder Was wollen die Jungsozialisten? Reinbek 1971, S. 26 ff.
- Heinsohn, Gunnar Vorschulerziehung und Kapitalismus. Eine soziologische Untersuchung der Ursachen, systemverändernden Möglichkeiten und Verwirklichungsschwierigkeiten von Reformbestrebungen in der Vorschulerziehung des kapitalistischen Deutschland, Frankfurt 1971
- Heintz, Peter (Hrsg.) Soziologie der Schule, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie - 4. Sonderh.eft. 7. Aufl. Köln-Opladen 1969

- Heller, Hermann Staatslehre, 3. Aufl. Leiden 1963
- Hendrich, Klaus Lehrlinge und Politik, Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament" 10.10.1970, S. 41
- Hennis, Wilhelm Demokratisierung. Zur Problematik eines Begriffs, in: Demokratisches System und politische Praxis der Bundesrepublik, hrsg. von Gerhard Lehbruch u.a., Festschrift für Theodor Eschenburg, München 1971, S. 68 ff. (Auch als Monographie erschienen, Köln und Opladen 1970)
- ders. Verfassung und Verfassungswirklichkeit, Ein deutsches Problem, Tübingen 1968
- ders. Amtsgedanke und Demokratiebegriff, in: Staatsverfassung und Kirchenordnung, Festgabe für R. Smend, hrsg. v. K. Hesse, u.a., Tübingen 1962, S. 51 ff.
- Hentig, Hartmut von Schule im Regelkreis, Stuttgart 1965
- ders. Die politische Rolle des Lehrers, Neue Sammlung 1965, S. 498 ff.
- ders. Universität und Höhere Schule, Gütersloh 1967
- ders. Wer Flaute sät, wird Sturm ernten, Zeit Nr. 24 (25.4.1968), S. 32
- ders. Bilden in der Gesellschaft, in: Bildung - Die Grundlage unserer Zukunft, München 1968, S. 207 ff.
- ders. Systemzwang und Selbstbestimmung, Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, 3. Aufl. Stuttgart 1970
- ders. Demokratisch leben, Neue Sammlung 1970, S. 355 ff.
- ders. Invide fortiter oder: Die Schule des Neides, Eine Auseinandersetzung mit Helmut Schoecks Kritik an der Gesamtschule, in: Gesamtschule H. 1 (1971), S. 7 ff.
- der. Erbliche Umwelt - oder Begabung zwischen Wissenschaft und Politik, Neue Sammlung 1971, S. 51 ff.
- ders. u.a. Das Bielefelder Oberstufenkolleg, Stuttgart 1971
- ders. u.a. Die Bielefelder Laborschule, Stuttgart 1971
- ders. Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart 1971
- Herzog, Roman Gesetzgeber und Verwaltung, VVDStRL Bd. 24 (1966), S. 183 ff.
- ders. Der demokratische Verfassungsstaat in Deutschland - Entwicklung und Ausblick, JuS 1969, S. 397 ff.

- Hess, Karlernst Das Recht der hessischen Schülervertretung, Kommentar, Wiesbaden 1971
- Hesse, Konrad Die normative Kraft der Verfassung, Tübingen 1959
- ders. Grundzüge des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland, 5. Aufl. Karlsruhe 1972
- Hessen Militärregierung, Educational Cultural Relations Division Demokratie als Grundlage der Schulreform, 1. Reihe Heft 1, Wiesbaden 1949
- Hethey, Ernst-Heinrich Auf dem Weg zur innerschulischen Mitbestimmung der Schüler? RdJB 1970, S. 72 ff.
- Hildebrandt, Annelore Das Schulwesen als Bestandteil der rechtstaatlichen Hoheitsverwaltung. Dargestellt am Beispiel des geltenden Schulrechts in Hessen, Diss. Harburg 1971
- Hill, Fritz Das Elternrecht aus geschichtlich-vergleichender und konfessioneller Sicht, RdJB 1971, S. 60 ff.
- Hinrichs, Diedrich SMV im Umbruch, Hannover 1969
- Hippel, Ernst von Schulverfassung und Demokratie, DÖV 1950, S. 60ff.
- Hirsch, Ernst Eduard Vom Geist und Recht der Universität, Berlin 1955
- Hirsch, Joachim Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und politisches System, Frankfurt 1970
- ders. und Stephan Leibfried Materialien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik, Frankfurt 1971
- Hitpaß, Josef, Hanna-Renate Laurien und Richard Mock Dreigliedriges Schulsystem oder Gesamtschule? Bamberg 1969
- Hochstetter, Herbert Gesetz zur Vereinheitlichung und Ordnung des Schulwesens in Baden-Württemberg, Kommentar, 8. Aufl. Stuttgart 1971
- Hoegner, Wilhelm Lehrbuch des Bayerischen Verfassungsrechts, München 1949
- Höhn, Ernst Gewohnheitsrecht im Verwaltungsrecht, Bern 1960
- Höblze, E. Württemberg im Zeitalter Napoleons unter der deutschen Erhebung. Eine deutsche Geschichte der Wendezeit im einzelstaatlichen Raum, Stuttgart-Berlin 1937
- Hoffmann, Dietrich Die Theorie der Schule zwischen Ideologie und Technologie, Die Deutsche Schule 1971, S. 222 ff.
- Holtmann, Antonius Schulorganisation und politische Bildung, 4,1 Stuttgart 1967

- Holtmann, Antonius
u. Sibylle Reinhardt Schülermitverantwortung (SMV), Geschichte und Ende einer
Ideologie, Weinheim u.a. 1971
- ders. Demokratische Prozesse in der Gesamtschule, in: Stadt
Bochum, Gesamtschule - Schule der Demokratie, Landes-
kongreß Gesamtschule 1971, Bochum 1971, S. 35 ff.
- Holz, Hans Heinz Einleitung zu: Leibniz, Politische Schriften II, Frankfurt 1967
- Hopf, Wulf Kritik der gesellschaftlichen Begründung von Gesamtschulen,
Neue Sammlung 1970, S. 441 ff.
- Horkheimer, Max und
Theodor W. Adorno Dialektik der Aufklärung (1947), Amsterdam 1968
- Huber, Ulrich Normzwecktheorie und Sozialadäquanz, JZ 1969, S. 677 ff.
- Hubermann, Michael Reflections on Demokratization of Secondary and Higher
Education, Hrsg. UNESCO, Paris 1970
- Hueck, Alfred und
Hans Carl Nipperdey Lehrbuch des Arbeitsrechts, Bd. I, 7. Aufl. Berlin, Frankfurt
1963
- diess. Lehrbuch des Arbeitsrechts, Bd. II, 2. Halbbd., 7. Aufl.
Berlin, Frankfurt 1970
- Huisken, Freerk Thesen zur Mitbestimmung in der Schule, in: Karl Heinz Stahl
(Hrsg.), Teilhabe, Das Nürnberger Gespräch 1969, Freiburg
1970, S. 122 ff.
- ders. Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungskonomie,
München 1972
- Humboldt, Wilhelm von Der Königsberger Schulplan (1809), in: W. v. Humboldt, Bil-
dungs des Menschen in Schule und Universität, Heidelberg 1964
- IHK Frankfurt In Deutsch und Rechnen mangelhaft, H. 2 (1967), S. 47 ff.
- IHK Würzburg-Schwein-
furt Kennt der Lehrherr den Berufsbildungsplan? in: Berufsbildung
10 (1966), S. 11
- Ihlenfeld, Hartwig Pflicht und Recht zum Besuch öffentlicher Schulen nach deut-
schem Bundes- und Landesrecht, Diss. Hamburg 1971
- Ingenkamp, Karlheinz Schulleistungen damals und heute, Weinheim u.a. 1967
- ders. Zur Problematik der Jahrgangsklassen, Weinheim u.a. 1969
- ders. (Hrsg.) Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim u.a.
2. Aufl. 1971
- Ipsen, Hans Peter Über das Grundgesetz, Hamburg 1950
- ders. Berufsausbildungsrecht, Tübingen 1967

- Leggi, Urs Macht und Herrschaft in der Bundesrepublik, Frankfurt 1969
- Lahnke, Jens Gesamtschule - Prototyp auf der Durststrecke, Wer hilft den Lehrern, sagt es den Eltern, zeigt den Schülern, daß die Gesamtschule nicht Flickwerk bleiben muß? Publik Nr. 20 (1971), S. 10 f.
- Laike, Walter Junge Arbeiterinnen, München 1969
- Larsen, Arthur How much can we Boost IQ and Scholastic Achievement, Harvard Educational Review, Winter 1969
- Lesch, Dietrich Gesetz und Verwaltung, 2. Aufl. Tübingen 1968
- Lochimsen, Luc Hinterhöfe der Nation. Die deutsche Grundschulmisere, Reinbek 1971
- Löning, Jörg Die Zweispurigkeit des öffentlichen Dienstes. Eine Untersuchung über die Veränderungen der Personalstruktur im öffentlichen Dienst und die Verantwortung des Berufsbeamtentums im Grundgesetz, Berlin 1971
- Losungssozialisten Bundesvorstand (Hrsg.) Ausbildung statt Ausbeutung - Vorschläge zur Veränderung der beruflichen Bildung - Aktionsmodelle - Materialien, Bonn 1970
- Maltenbrunner, Gerd Klaus Konservativismus in Europa, Freiburg 1972
- Mauermann, Ekkehard Wissenschaftsfreiheit und Mitbestimmung, JZ 1972, S. 45 ff.
- Möller, A. Die Kritik, Korrektur und Interpretation des Gesetzeswortlauts, Diss. Zürich 1960
- Möller, Ursula und Verda Neumann Kritische Erziehung. Ein Arbeitsprogramm zur Analyse von Einstellungen und Verhaltensweisen im Selbst- und Fremdungang, 2 Bde., 2. Aufl. Opladen 1972
- Möller, Hugo Einiges zum behördlichen Ermessen, DÖV 1969, S. 309 ff.
- Mörschensteiner, Georg Berufs- oder Allgemeinbildung (1904), in: G. Mörschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation, 7. Aufl. München-Düsseldorf 1954, S. 40 ff.
- Möminich, Otto Die Rechtsstellung der Studenten im Wandel des Universitätsbegriffs, DVBl. 1968, S. 679 ff.
- Mörs. Wissenschaft, in: Ingo v. Münch, (Hrsg.), Besonderes Verwaltungsrecht, Bad Homburg v.d.H. u.a. 1969, S. 485 ff.
- Mösker, Günter Kooperation im Bundesstaat. Eine Untersuchung zum kooperativen Föderalismus in der Bundesrepublik Deutschland, Tübingen 1971
- Möttner, Michael Zur Grundrechtsmündigkeit des Minderjährigen am Beispiel der Koalitionsfreiheit (Art. 9 Abs. 3 GG), ArbuR 1971, S. 280 ff.

- Klafki, Wolfgang Normen und Ziele in der Erziehung, in: W. Klafki (Hrsg.), Erziehungswissenschaft 2, Frankfurt und Hamburg 1970, S. 15 ff.
- ders. Erziehungswissenschaft - Theorie einer Praxis, in: W. Klafki (Hrsg.), Erziehungswissenschaft 3, Frankfurt und Hamburg 1971, S. 175 ff.
- Klaus-Roeder, Rosemarie Familie und Schule, in: Eugen Lemberg, Adam Bauer, Rosemarie Klaus-Roeder, Schule und Gesellschaft. Forschungsprobleme und Forschungsergebnisse zur Soziologie des Bildungswesens, Darmstadt 1971, S. 77 ff.
- Klein, Hans H. "Demokratisierung" der Universität? 2. Aufl. Göttingen 1968
- Kloepfer, Michael Grundrechte als Entstehenssicherung und Bestandschutz, München 1970
- Kluge, Alexander Die Universitätsselbstverwaltung, Frankfurt 1958
- Knemeyer, Franz-Ludwig Lehrfreiheit - Begriff der Lehre - Träger der Lehrfreiheit, Bad Homburg v.d.H. 1969
- ders. Garantie der Wissenschaftsfreiheit und Hochschulreform, JZ 1969, S. 780 ff.
- Knepper, Herbert Kritische Bildung, Zur Theorie einer integrierten Kollegstufe, München 1971
- Knoke, Thomas Die Kultusministerkonferenz und die Ministerpräsidentenkonferenz, Hamburg 1966
- ders. Betriebliche Ordnungsgewalt in Räumlichkeiten des Verwaltungsvermögens. Zugleich ein Beitrag zum "öffentlichen" Hausrecht, AöR Bd. 94 (1969), S. 388 ff.
- Kob Janpeter Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart 1963
- ders. Die Rollenproblematik des Lehrerberufs, in: Peter Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, 7. Aufl. Köln und Opladen 1969, S. 19 ff.
- Köblle, Josef Grundprobleme einer Reform des öffentlichen Dienstes, DÖV 1970, S. 447 ff.
- Köttgen, Arnold Beamtenrecht, Breslau 1929
- ders. Das Grundrecht der deutschen Universität, Göttingen 1959
- ders. Die Organisationsgewalt, VVDStRL Bd. 16, (1958), S. 154 ff.
- Kollatz, Udo Freiheit des Lehrers vom Grundgesetz? DÖV 1970, S. 594 f.

- Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 12.-15.4.1970 in Berlin, Berichte der Arbeitsgruppen, in: Zs. f. Pädagogik, 9. Beiheft, Weinheim u.a. 1971
- Koop, Rudolf Überbetriebliche berufliche Ausbildung - Ihr Standort im Berufsbildungssystem, Contact H. 2 (1972), S. 87 ff.
- Kriele, Martin Das demokratische Prinzip im Grundgesetz, VVDStRL Bd. 29, Berlin 1971, S. 46 ff.
- Kröger, Klaus Verfassungsrechtliche Grundfragen des Rechts der Beamten auf "parteipolitische Meinungsäußerungen", AöR Bd. 88 (1963), S. 121 ff.
- Krüger, Hans E. Rechtspolitische Aspekte der neuen Schulmitbestimmung, Referat, gehalten am 1.2.1972 vor den Schulpflegschaften des Johann-Gottfried-Herder-Gymnasiums und des städt. Mädchengymnasiums, Köln vervielf.
- Krüger, Herbert Der Verwaltungsrechtsschutz im besonderen Gewaltverhältnis, NJW 1953, S. 1369 ff.
- Krüger, Hildegard Grundrechtsausübung durch Jugendliche (Grundrechtsmündigkeit) und elterliche Gewalt, FamRZ 1956, S. 329 ff.
- Küchenhoff, Dietrich Verfassungsrechtliche Grenzen des Ausschlusses eines Schülers von weiterführenden Schulen, RWS 1963, S. 353 ff.
- Kuhlmann, Caspar Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946-1966, in: Saul B. Robinsohn, u.a., Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein intellektueller Vergleich, Bd. I, Stuttgart 1970
- Kuhn, Gustav Grundrechte und Minderjährigkeit, Neuwied 1965
- Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) Neugestaltung der gymnasialen Oberstufen in der Sekundarstufe II, o.O. (Bonn), o.J. (Juli 1972)
- Kupffer, Heinrich Die "Demokratisierung" der Schule unter erzieherischem Aspekt, Die Deutsche Schule 1968, S. 719 ff.
- ders. Das fragwürdige Erzieherbild der deutschen Pädagogik, Die Deutsche Schule 1969, S. 197 ff.
- ders. Die verhinderte Partnerschaft - Modelle pädagogischer Repression, Die Deutsche Schule H. 5 (1972), S. 274 ff.
- Landé, Walter Die staatsrechtlichen Grundlagen des Unterrichtswesens, HDStR Bd. 2, Tübingen 1932
- ders. Preußisches Schulrecht, in: H. von Brauchitsch (Hrsg.), Verwaltungsgesetze für Preußen, 6 Bde., Berlin 1933
- Landwehrmann, Friedrich Industrielle Führung unter fortschreitender Automatisierung, Tübingen 1970

- Lang, Siegfried Das Schulverhältnis als Anstaltsverhältnis, Diss. München 1969
- Lang-Hinrichsen, Dietrich Persönlichkeitsrechte und kriminalpolizeiliche Technik, in: Die Polizei 1970, S. 1 ff.
- Laurien, Hanna-Renate Dreigliedriges Schulsystem oder Gesamtschule? Pädagogische Aspekte, in: Josef Hitpaß, Hanna-Renate Laurien, Richard Mock, Dreigliedriges Schulsystem oder Gesamtschule? Bamberg 1969, S.57 ff.
- Laurien, Hanna-Renate Der Weg zum Abitur, Frankfurt und Hamburg 1970
- Lauxmann, Frieder Straffe Verwaltung ohne Gehorsam? DÖV 1970, S. 412 ff.
- Lagner, Klaus und Helmut Vorkauf Soziale Koedukation in der Förderstufe: Hoffnung und Realität, Ergebnisse sozialpsychologischer Untersuchungen, Weinheim-Berlin-Basel 1970
- Lehmann, Friedrich Das Elternrecht in der modernen Volksschule, 2. Aufl. München 1969
- Leibfried, Stephan (Hrsg.) Wider die Untertanenfabrik, Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule, Köln 1967
- Leibholz, Gerhard Demokratie und Erziehung, Hannover 1967
- Leibholz-Rinck Grund-Gesetz-Kommentar, anhand der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichtes, 4. Aufl. Köln-Marienburg 1971
- Leisner, Walter Die schutzwürdigen Rechte im besonderen Gewaltverhältnis, DVBl. 1960, S. 617 ff.
- ders. Grundrechte und Privatrecht, München und Berlin 1960
- ders. Mitbestimmung im öffentlichen Dienst - innere Kontrolle der Staatsgewalt, ZBR 1971, S. 65 ff.
- Lempert, Wolfgang Erziehungswissenschaft und Verbandsinteresse als gestaltende Faktoren des Westdeutschen Lehrlingswesens, Wunschbild und Realität, Neue Sammlung 1970, S. 316 ff.
- ders. Leistungsprinzip und Emanzipation, Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens, Frankfurt 1971
- ders. Materiale Chancengleichheit für alle? Der Modellversuch Kollegstufe Nordrhein-Westfalen, Neue Sammlung H. 4 (1972), S. 287 ff.
- Lemin, W.I. Ein Schritt vorwärts, zwei Schritte zurück. Eine Antwort Lenins an Rosa Luxemburg (1904), Werke Bd. 7, 5. Aufl. Berlin (Ost) 1971, S. 480 ff.
- Lepeletier, (Michel) Plan d'éducation nationale (juillet 1793), in: Patrick Kessel, Les gauchistes de 89, Paris 1969, S. 116 ff.

- che, Peter Stiller Verfassungswandel als aktuelle Politikum, in: Festgabe für Th. Maunz, München 1971, S. 286 ff.
- schner, Albrecht Das Recht der Schülerzeitschriften, Berlin 1966
- ussink, Hans Quantitative Überlegungen zum tertiären Bildungsbereich, in: Festschrift für Ernst Schütte, Frankfurt u.a. 1969, S. 83 ff.
- rs. Bildungsreform und Berufswelt, in: Klaus von Dohnanyi, Die Schulen der Nation, Düsseldorf-Wien 1971, S. 212 ff.
- rs. Bildungsplanung für das letzte Viertel des 20. Jahrhunderts, Vortrag anläßl. der Funktionärskonferenz der SPD Rheinland am 21.1.1970, vervielf. Mainz 1970
- ederalber Studentenbund Deutschlands (Hrsg.) Zurechtgebogen, geknickt - der deutsche Schüler, Bonn o.J. (1968)
- bel, Manfred Theoretische und praktische Aspekte der Schülerrebellion, in: Manfred Liebel/Franz Wellendorf, Schüler selbstbefreiung, Frankfurt 1969, S. 92 ff.
- t, Theodor Führen oder Wachsenlassen? Stuttgart 1952
- s. Wesen und Aufgabe der politischen Erziehung, Heidelberg 1964
- meier, Antonius
d Wolf-Dietrich
einert Berufspädagogik und Ausbildungsrecht, RdJB 1970, S. 40 ff.; auch enthalten in: Klaus von Dohnanyi, Die Schulen der Nation, Düsseldorf-Wien 1971, S. 270 ff.
- fler, Martin Die Meinungs- und Pressefreiheit im Abhängigkeitsverhältnis, NJW 1964, S. 1101 ff.
- mann, Niklas Grundrechte als Institution, Ein Beitrag zur politischen Soziologie, Berlin 1965
- z, Burkart und Wolf
dtrich Winterhager Zur Situation der Lehrlingsausbildung. Prognosen der Berufsstruktur - Methoden und Resultate. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission -11- Stuttgart 1970
- emburg, Rosa Sozialreform oder Revolution? in: Gesammelte Werke, Berlin (Ost) 1970, Bd. 1, 1. Halbbd., S. 367 ff.
- ter, Hans Bildungspolitik am Scheidewege, Haushaltsrede, gehalten am 13.7.1971, vervielfältigt
- s. Ansprache bei der Tagung der Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern am 10.10.1971 in Augsburg, vervielfältigt KM Bayern
- s. Schulen für die Demokratie - Perspektiven einer Bildungspolitik für morgen, Bayer. Staatszeitung Nr. 6 vom 11.2.1971; enthalten auch in: Junge Union Bayern, Interne Information, Hrsg. Landessekretariat München, Sonderm. Diskussion um den Standort, Grundsatzzseminar der Jungen Union Bayern, Mai 1972, S. 10 ff.

- Maihofer, Werner Die Revolte der Jugend für die Evolution der Gesellschaft in Ost und West, in: Club Voltaire IV, Jahrbuch für kritische Aufklärung, Hrsg. Gerhard Szcesny, Reinbek/Hamb. 1970, S. 94 ff.
- Mampe, Günther Rechtsprobleme im Schulwesen, Schultscheidungen als Rechtsakte, Berlin-Spandau und Neuwied 1965
- Mangold-Klein von Grundgesetzkomentar, 2. Aufl. Berlin u. Frankfurt 1957 ff.
- Marcic, René Die Öffentlichkeit als Prinzip der Demokratie, Festschrift für Adolf Arndt, Stuttgart 1969, S. 267 ff.
- Marcuse, Herbert Zur Kritik des Hedonismus, in: Marcuse, Kultur und Gesellschaft, 8. Aufl. Frankfurt 1969
- Mastmann, Horst (Hrsg.) Differenzierung und Individualisierung in der Gesamtschule, S hwalbach 1971
- Maunz, Theodor Berufserziehung als Menschenbildung, in: Bildung und Beruf in der modernen Gesellschaft. Zur Kulturpolitik der CDU/CSU, Bonn 1963, S. 37 ff.
- ders., Günter Dürig und Roman Herzog Grundgesetzkomentar, München, Stand vom August 1971
- ders. Deutsches Staatsrecht, 17. Aufl. München 1969
- ders. Rechtsgutachten über die Einführung einer zwangsweisen Förderstufe in Hessen, vom 11.3.1969, vervielfältigt vom LEB Hessen, Frankfurt 1969
- ders. Rechtsgutachten zur bestrittenen Verfassungsmäßigkeit des hess. Schulverwaltungsgesetzes v. 30.3.1972, verf. v. LEB Hessen, Frankfurt 1972
- Mauthner, Fritz Wörterbuch der Philosophie, 3. Bd., 2. Aufl. Leipzig 1924, Stichwort "Schule", S. 155 ff.
- Max, Bernd Gesamtschule - Mythologie von Sozialintegration, Der Arbeitgeber H. 17 v. 8.9.1972, S. 171 ff.
- Mayer, Franz Normsetzungsermächtigung und Normsetzungsverfahren, BayVBl. 1958, S. 293 ff.
- ders. und Carl Hermann Ule Staats- und Verwaltungsrecht in Rheinland-Pfalz, Stuttgart 1969
- Mayer, Helmuth Elternrecht, Schule und Kirche, DVBl. 1955, S. 581 ff.
- Mayer, Otto Deutsches Verwaltungsrecht, Bd. I, 3. Aufl. München 1924
- ders. Deutsches Verwaltungsrecht, Bd. II, 3. Aufl. München 1924
- McClelland, David C. Die Leistungsgesellschaft, Berlin u.a. 1966

- Mehnert, Klaus Der deutsche Standort, Stuttgart 1967
- Menzel, Eberhard Die strukturelle Desorganisation des öffentlichen Dienstes in der Bundesrepublik, DÖV 1969, S. 513 ff.
- Meyerhoff, Pünder-Schäfer Schulverwaltungsgesetz und Schulfinanzgesetz Nordrhein-Westfalen, Kommentar, 2. Aufl. Stuttgart u.a. 1968
- Mickel, Wolfgang Die Schülerpresse als Instrument der politischen Bildung, Gesellschaft-Staat-Erziehung 1970, S. 167 ff.
- Mitscherlich, Alexander und Margarete Die Unfähigkeit zu trauern, München 1968
- Mitteis-Liebrich Deutsche Rechtsgeschichte, 12. Aufl. München 1969
- Mollenhauer, Klaus Erziehung und Emanzipation, München 1968
- ders. Jugend und Schule im Spannungsfeld gesellschaftlicher Widersprüche, in: K. Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation, München 1968, S. 97 ff.
- ders. Sozialisation und Schulerfolg, in: Deutscher Bildungsrat, Begabung und Lernen, Studien der Bildungskommission -4- Stuttgart 1969, S. 269 ff.
- Modell einer demokratischen Schulverfassung, s. Dietze
- Monjau, (Herbert) Das Lehrverhältnis als Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis? Der Betrieb 1966, S. 184 ff.
- Müller, C. Wolfgang Die Stellung des Schülers an unserer Schule, WPB 1968, S. 515 ff.; enthalten auch in: Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Zur Theorie der Schule, Weinheim-Berlin-Basel 1969, S. 67 ff.
- Müller, Friedrich Die Positivität der Grundrechte, Berlin 1969
- Müller, Gebhard Die Grundrechte - ihr Wesen und ihre Grenzen, FamRZ 1969, S. 4 ff.
- Müller, Hermann Gutachten zur Schul- und Berufsbildung der Gastarbeiterkinder (Kinder ausländischer Arbeitnehmer), Hrsg. Verband Bildung und Erziehung, Köln, Bochum o.J. (1971)
- Münch, Ingo von Freie Meinungsäußerung und besonderes Gewaltverhältnis, Diss. Frankfurt 1957
- ders. Besonderes Gewaltverhältnis, Arbeitsverhältnis und Beamtentum, ZBR 1959, S. 209 ff.
- ders. Die pädagogische Freiheit des Lehrers, DVBl. 1964, S. 783 ff.
- ders. Öffentlicher Dienst, in: Ingo v. Münch (Hrsg.), Besonderes Verwaltungsrecht, Bad Homburg v.d.H. 1969, S. 19 ff.

- Münch, Joachim Berufsbildung und Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland, Bielefeld 1971
- ders. Berufsbildung und Berufsschule, in: J. Münch, Berufsbildung und Bildungsreform in der Bundesrepublik, Bielefeld 1971, S. 63 ff.
- Münchner Kollektiv Zum Problem der Sozialisation im Kapitalismus, Alternative Bd. 14 (1971), H. 77, S. 71 ff.
- Naschold, Frieder Organisation und Demokratie, 2. Aufl. Stuttgart u.a. 1972
- Natzel, Benno Das Berufsausbildungsverhältnis, Düsseldorf 1971
- Nawiasky-Leusser Kommentar zur Bayerischen Landesverfassung, 2. Aufl. 1970
- Nelson, Leonard System der philosophischen Rechtslehre und Politik (1924), Nachdruck Frankfurt 1964
- Nevermann, Knut Autonomisierung und Partizipation, Neue Sammlung H. 3 (1972), S. 230 ff.
- Nipkow, Karl Ernst Beruf und Person des Lehrers, Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie des Lehrers, in: K. Betzen, K.E. Nipkow, Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, München 1971, S. 113 ff.
- ders. Die Kirche vor den Antagonismen der Bildungsplanung, in: Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung, Hrsg. v.d. Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland, Heidelberg 1972, S. 15 ff.
- N.N. Grundsätze für kooperative Gesamtschulen, Der Landkreis H. 5 (1971), S. 151 ff.
- N.N. Jugendvertretung und Betriebsarbeit, Erziehung und Klassenkampf Nr. 7 (1972), S. 61 ff.
- Nohl, Hermann Die pädagogische Bewegung und ihre Theorie, in: H. Nohl/L. Pillat (Hrsg.), Handbuch der Pädagogik, 6. Aufl. Frankfurt 1963
- Nordrhein-Westfalen Kultusministerium (Hrsg.) Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule - Schulversuche in Nordrhein-Westfalen, Wuppertal u.a. 1969
- Nyssen, Friedhelm Schule im Kapitalismus, Diss. Kiel 1969
- ders. (Hrsg.) Schulkritik als Kapitalismuskritik, Göttingen 1971
- OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development Education-Committee Reviews of National Politics for Education, Germany, Examiners' Report and Questions, Examiners Jack Embling (United Kingdom), Thorsten Husen (Sweden), Harold Noah (United States, Rapporteur), Alain Peyrefitte (France - Chairman), Fritz Stern (United States), Paris, 4th November 1971, vervielf.
- Oerter, Rolf Moderne Entwicklungspsychologie, 4. Aufl. Donauwörth 1969

- Oetinger, Friedrich
(Pseudonym für Theodor Wilhelm) Partnerschaft, 3. Aufl. Stuttgart 1953
- Oevermann, Ulrich Schichtungsspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission -4- Begabung und Lernen, Stuttgart 1968, S. 297 ff.
- Oppermann Thomas Kulturverwaltungsrecht, Tübingen 1969
- ders. Bildung, in: v. Münch (Hrsg.), Besonderes Verwaltungsrecht, Bad Homburg v.d.H. u.a. 1969, S. 485 ff.
- Ossenbühl, Fritz Tendenzen und Gefahren der Ermessenslehre, DÖV 1968, S. 618 ff.
- Partsch, Karl-Josef Verfassungsprinzipien und Verwaltungsinstitutionen, Tübingen 1958
- Paulsen, Friedrich Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2 Bde., 3. Aufl. Leipzig 1919
- Peege, Joachim Kaufmännische Berufsbildung in der pluralistischen Gesellschaft, Braunschweig 1967
- ders. Der Pädagoge - Gegner und Stütze der Manipulierbarkeit des Menschen, Mainzer Universitätsgespräche SS 1968, Hrsg. v. Peter Schneider und Hermann J. Meyer, S. 39 ff.
- Perschel, Wolfgang Die Meinungsfreiheit des Schülers, Berlin-Spandau, Neuwied 1962
- ders. Grundrechtsmündigkeit, Elternrecht und Schulgewalt, RWS 1963, S. 129 ff.
- ders. Die Rechtslage der Schülermitverwaltung, Neuwied 1966
- ders. Schulrecht und Schulpolitik, RdJB 1968, S. 184 ff.
- ders. Demonstrationsrecht und Schulbesuchspflicht RdJB 1968, S. 289 ff.
- ders. Das Recht der Schülerzeitungen in neueren Publikationen, FamRZ 1968, S. 18 ff.
- ders. Die Rolle des Rechts bei der Demokratisierung der Schule, in: Demokratisierung der Schule, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, H. 81, Bonn 1969, S. 35 ff.; enthalten auch in: RdJB 1969, S. 33 ff.
- ders. Die Lehrfreiheit des Lehrers, DÖV 1970, S. 34 ff.
- ders. Stichwort "Schulrecht", Staatslexikon, 6. Aufl. Freiburg i.Br. 1970, Sp. 151 ff.
- ders. Schüler und Lehrer als Anstaltsinsassen? in: Recht und Gesellschaft, H. 3 (1971), S. 83 ff.

- Peters, Hans Elternrecht, Erziehung, Bildung und Schule, in: Bettermann-Nipperdey-Scheuner, Die Grundrechte Bd. IV, 1. Halbbd., Berlin 1960, S. 360 ff.
- ders. Die Verwaltung als eigenständige Staatsgewalt, Krefeld 1965
- ders. Öffentliche und staatliche Aufgaben, in: Festschrift für Hans Carl Nipperdey zum 70. Geburtstag 21. Jan. 1965, Hrsg. v. Rolf Dietz und Heinz Hübner, München, Berlin 1965, 2. Bd., S. 877 ff.
- Picht, Georg Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten und Freiburg i.Br. 1964
- Piepenstock, Wolfgang Grundgesetz und Gesellschaftsstruktur, Pol. Vierteljahresschrift H. 2 (1971), S. 252 ff.
- Pieske, Eckart Die rechtlichen Voraussetzungen des Strafens im Gymnasium, in: Willmann-Institut, Pädagogik der Strafe, Freiburg u.a. 1967
- Pittermann, Wolfgang Verwaltungsgerichtlicher Schutz gegen Maßnahmen der Schule und Prüfungsgewalt, Marburg Diss. 1960
- Pitz-Paal, Josef Die Funktionen der SMV in soziologischer Sicht, Mitteilungen des Philologen-Verbandes NRW 3 (1968), S. 65 ff.
- Podlech, Adalbert Das Grundrecht der Gewissensfreiheit und die besonderen Gewaltverhältnisse, Berlin 1969
- Politischer Arbeitskreis Schulen (Hrsg.) Materialien zur Bildungsreform, Bonn 1971
- ders. Die Ausgangssituation aus der Sicht der Unternehmer, in: Materialien zur Bildungsreform, Bonn 1971, S. 29 ff.
- Preuß, Ulrich K. Wissenschaftliche Lernfreiheit und studentische Selbstorganisation, in: Stephan Leibfried (Hrsg.), Wider die Untertanenfabrik, Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule, Köln 1967, S. 353 ff.
- ders. Zum rechtsstaatlichen Begriff des Öffentlichen, untersucht am Beispiel des verfassungsrechtlichen Status kultureller Organisationen, Stuttgart 1969
- Preuß-Lausitz, Ulf Wege zur demokratischen Schule, Blätter für deutsche und internationale Politik 1969, S. 45 ff.
- ders. Die Schülerschule? Zur Reform der Schülermitverwaltung (SMV), Vorgänge H. 10 (1970), S. 354 ff.
- Pross, Helge Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik, Frankfurt 1969
- Queisner, Rudolf Der schulische Leistungsstand unserer Lehranfänger, IHK Ludwigshafen H. 9 (1967), S. 281 ff.

- Rabe, Stefan Über das notwendige Scheitern der SMV, in: Günter Amendt u.a., Kinderkreuzzug oder Beginn die Revolution in den Schulen? Reinbek 1968, S. 37 ff.
- Ramm, Thilo Der Wandel der Grundrechte und der freiheitliche soziale Rechtsstaat, JZ 1972 (S. 137 ff.)
- Rang, Adalbert Historische und gesellschaftliche Aspekte der Gesamtschule, in: Wolfgang Klafki, Adalbert Rang, Hermann Röhrs, Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School, Braunschweig 1970, S. 9 ff.
- Rothenau, Walther Der neue Staat, Berlin 1919
- Rattner, Josef Der schwierige Mitmensch, Über die Typologie des Geduldigen, Olten und Freiburg i.Br. 1970
- ders. Tiefenpsychologie und Politik, Einführung in die politische Psychologie, Freiburg i.Br. 1970
- ders. Aggression und menschliche Natur, Olten u. Freiburg i.Br. 1970
- Rauch, Eberhard und Wolfgang Anzinger (Hrsg.) Wörterbuch kritischer Erziehung, Starnberg 1972
- Rausch, Alfred Schülervereine, Erfahrungen und Grundsätze, Halle 1904
- Rebel, Karlheinz Autoritätsstrukturen und Autoritätskrisen in Vergangenheit und Gegenwart, in: R. Ulshöfer, K. Rebel, Gymnasium und Sozialwissenschaft, S. 112 ff.
- Reum, Hasso von Aspekte der Bildungsökonomie, Neuwied-Berlin 1968
- Reichwein, Roland Autorität und autoritäres Verhalten bei Lehrern, Neue Sammlung 1967, S. 20 ff.
- Reimers, Hans Versuche einer Ordnung des deutschen Erziehungswesens durch die Kultusministerkonferenz, in: Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung e.V. (Hrsg.), Versuche einer Ordnung des deutschen Schul- und Bildungswesens, Weinheim und Berlin 1966, S. 15 ff.
- Reinhardt, Rudolf Entwicklungstendenzen im Hochschulrecht, in: Wissenschaftsrecht, Wissenschaftsverwaltung, Wissenschaftsförderung, Bd. 5 H. 1 (1972), S. 1 ff.
- Reuß, Hermann Der Beamte und sein Richter, DVBl. 1963, S. 161 ff.
- Reuter, Dieter Kindesgrundrechte und elterliche Gewalt, Berlin 1968
- ders. Die Grundrechtsmündigkeit - Problem oder Scheinproblem? FamRZ 1969, S. 622 ff.
- Rheinland-Pfalz, Staatskanzlei, (Hrsg.) Zur Situation beruflicher Bildung in Rheinland-Pfalz (sog. WEMA-Gutachten) Mainz 1972, vervielf.

- Richter, Ingo Recht und Verwaltung des Bildungswesens 1948-1968, DÖV 1968, S. 383 ff.
- ders. Die Rechtsprechung zur Berufsbildung, Stuttgart 1969
- ders. Die Schule auf dem Boden des Grundgesetzes, RdJB 1970, S. 1; enthalten auch in: Theodor Wilhelm (Hrsg.), Demokratie in der Schule, Paedagogica Bd. 7, Göttingen 1970, S. 219 ff.
- ders. Reform und Recht im Bildungswesen, Zs.f. Pädagogik, 1970, S. 821 ff.
- ders. Öffentliche Verantwortung für berufliche Bildung - Zur Bestandsgarantie und zur gesetzlichen Regelung der privaten und beruflichen Bildung, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission -14- Stuttgart 1970
- ders. Bildungsreform durch Verfassungsinterpretation? RdJB 1971, S. 131 ff.
- ders. Kommunale und schulische Selbstverwaltung, RdJB 1972, S. 8 ff.
- ders. Elternrecht, Wandlungen eines Verfassungsbegriffs, Neue Sammlung H. 4 (1972), S. 334 ff.
- Ridder, Helmut Zur verfassungsrechtlichen Stellung der Gewerkschaften im Sozialstaat, Stuttgart 1960
- Riedel, Johannes Arbeitspädagogik im Betrieb, Essen 1958
- Rieger, Maria Friderike und Peter Bähmig Die Bielefelder Schulprojekte. Reformansätze im Praxisfeld von Universität und Schule, Frankfurter Hefte H. 4 (1972), S. 267 ff.
- Robinson, Saul B. u.a. Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich, Bd. I, Stuttgart 1970
- ders. Bildungsreform als Revision des Curriculums und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, 3. Aufl. Neuwied-Berlin 1971
- Röbbelen, Ingeborg Zum Problem des Elternrechts, Ein Beitrag aus evangelischer Sicht, Heidelberg 1966
- Röhrs, Hermann (Hrsg.) Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt 1963
- ders. Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden, 2. Aufl. Weinheim u.a. 1970
- ders. Die Rolle der pädagogischen Technologie im Rahmen der Demokratisierung der Schule, in: Pädagogik heute 1970, S. 37 ff.
- Roellecke, Gerd Wissenschaftsfreiheit als institutionelle Garantie? JZ 1969, S. 726 ff.
- Rolff, Hans G. Die Demokratie der Unmündigen? Behinderungen und Chancen einer Erziehung zur Emanzipation, in: Günter Hartfiel (Hrsg.), Die autoritäre Gesellschaft, 2. Aufl. Köln u. Opladen 1970, S. 97 ff.

- Roth, Heinrich Schule als optimale Organisation von Lernprozessen, in: Die Deutsche Schule 1969, S. 502 ff.; enthalten in: H. Roth, Revolution der Schule? - Die Lernprozesse ändern, Hannover 1969, S. 56 ff.
- Wers. Unwissen als Ohnmacht, Zum Wechselverhältnis von Kapital und Wissenschaft, Berlin 1970
- Wers. Einleitung und Überblick zu: Begabung und Lernen, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission -4- Stuttgart 1969, S. 17 ff.
- Rudolphi, Hans, Joachim Vorhersehbarkeit und Schutzzweck der Norm in der strafrechtlichen Fahrlässigkeitslehre, JuS 1969, S. 549 ff.
- Kumpf, Horst Die Misere der höheren Schule, Neuwied-Berlin 1966
- Wers. Pädagogische Freiheit und pädagogische Scheinfreiheit in der Schule, Neue Sammlung 1966, S. 362 ff.
- Wers. Schule gesucht, Tagebuch eines Studienrats (2), Braunschweig 1968
- Wers. Der Unterrichtsbeamte, Die aktuellen Diskrepanzen zwischen Lehrerrolle und Lehreraufgabe, Frankfurter Hefte 1969, S. 429 ff.
- Wers. Die Teilhabe des Schülers und Lehrers in der Schule, in: Karl Heinz Stahl (Hrsg.), Die Teilhabe, Das Nürnberger Gespräch 1969, Freiburg 1970, S. 145 ff.
- Wers. Lehrer- oder Unterrichtsbeamter? in: Fragen der Freiheit H. 85 (1970), S. 3 ff.
- Wupp, Hand Heinrich Grundfragen der heutigen Verwaltungslehre, Tübingen 1965
- Wers. Ermessensspielraum und Rechtsstaatlichkeit, NJW 1969, S. 1273
- Wers. Die Stellung der Studenten in der Universität, VVDStRL Bd. 27 (1969), S. 113 ff.
- Wers. Die Universität zwischen Wissenschaftlichkeit und Demokratisierung, JZ 1970, S. 165 ff.
- Wers. Die Dogmatik des Verwaltungsrechts und die Gegenwartsaufgabe der Verwaltung, DVBl. 1971, S. 669 ff.
- Wacker, Horst Schulversuche und Verfassungsrecht, RdJB 1972, S. 13 ff.
- Waldin, Peter Grundrechte im Wandel, Die Rechtsprechung des schweizerischen Bundesgerichts zu den Grundrechten in einer sich ändernden Welt, Bern 1970
- Waldwedel, Jürgen Staatsaufsicht in der Verwaltung, VVDStRL Bd. 22 (1965), S. 206 ff.

- Sander, Theodor, Hans-G. Rolff, Gertrud Winkler Die demokratische Leistungsschule, Zur Begründung und Beschreibung der differenzierten Gesamtschule, Hannover u.a. 1967
- Schaffer, Hans Das Problem der Mitbestimmung im betrieblichen Bildungswesen, Wirtschaftspäd. Diplomarbeit, Univ. Mainz 1968 (unveröffentl.)
- Schäfer, Karl Hermann und Klaus Schaller Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971
- Schäfer, Walter (Hrsg.) Schülermitverantwortung in den deutschen Landerziehungsheimen, Stuttgart, o.J.
- Schäfer, Walter, Wolfgang Edelstein, Gerold Becker Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel, Das Beispiel Odenwald-Schule, Frankfurt 1971
- Schannewitzky, Gerhard Gesamtschule und berufliches Schulwesen, Köln 1970
- Schaumann, Wilfried Der Auftrag des Gesetzgebers zur Verwirklichung der Freiheitsrechte, JZ 1970, S. 48 ff.
- Schefer, Gerwin Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers. Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrates, Frankfurt 1969
- Schefer-Viëtor, Gustava Erziehung zum Ungehorsam? WPB 1968, S. 556 ff.
- Scheibe, Wolfgang Die Schule in der heutigen Gesellschaft, RdJ 1965, S. 197 ff.
- ders. u.a. Schülermitverantwortung, Berlin-Spandau u. Neuwied 3. Aufl. 1966
- Schelsky, Helmut Schule und Erziehung in der industrielle Gesellschaft, Würzburg 1957
- ders. Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform, 4. Aufl. Heidelberg 1967
- Scheuerl, Hans Die Gliederung des deutschen Schulwesens, Analytische Darstellungen und Gesichtspunkte zu seiner weiteren Entwicklung, hrsg. v. Deutschen Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission -2- Stuttgart 1968
- ders. Probleme der Hochschulreife, Bericht über die Verhandlungen zwischen Beauftragten der ständigen Konferenz der Kultusminister und der Westdeutschen Rektorenkonferenz 1958-1960, Heidelberg 1962
- Scheuner, Ulrich Pressefreiheit, VVDStRL Bd. 22 (1965), S. 1ff.
- ders. Die Funktion der Grundrechte im Sozialstaat. Die Grundrechte als Richtlinie und Rahmen der Staatsstätigkeit, DÖV 1971, S. 505 ff.
- Schick, Walter Bonner Grundgesetz und Weimarer Verfassung - heute, AöR Bd. 94 (1969), S. 353 ff.
- ders. Beamtenrecht - Beamtentum - Beamte, JZ 1970, S. 449 ff.

- Schleicher, Klaus Elternmitwirkung im amerikanischen und deutschen Schulsystem, Bildung und Erziehung 1970, S. 183 ff.
- Sers. Die Funktion der Eltern in der pädagogischen Öffentlichkeit - ein Vergleich englischer, amerikanischer und deutscher Tradition wie Aufgaben, Zs. f. Pädagogik, 9. Beiheft (1971), S. 227 ff.
- Sers. und Andreas Fischer Bundesrepublik Deutschland, in: Klaus Schleicher (Hrsg.), Elternhaus und Schule - Kooperation ohne Erfolg? Düsseldorf 1972, S. 21 ff.
- Schleyer, Franz Die körperliche Kindesmißhandlung aus gerichtsmedizinischer Sicht, Neue Sammlung 1967, S. 135 ff.
- Schlink, Bernhard Das Grundgesetz und die Wissenschaftsfreiheit, Der Staat 1971, S. 244 ff.
- Schmidt-Bleibtreu-Klein Kommentar zum Grundgesetz, 2. Aufl. Neuwied und Berlin 1970
- Schmitt, Carl Die geistesgeschichtliche Lage des heutigen Parlamentarismus (1923), 2. Aufl. München u. Leipzig 1926
- Sers. Verfassungslehre (1928), Nachdruck Berlin 1954
- Sers. Der Hüter der Verfassung, Tübingen 1931
- Schmitt, Walter Oskar Lehrfreiheit, Meinungsfreiheit und "Verfassungstreue", DVBl. 1966, S. 6 ff., S. 166 ff.
- Schneider, Peter Politische Verantwortung und Lehrfreiheit, Annales Universitatis Saraviensis VI 1956/57, S. 126 ff.
- Sers. Ausnahmezustand und Norm, Eine Studie zur Rechtslehre von Carl Schmitt, Stuttgart 1957
- Sers. Freiheit der Wissenschaft und Treue zur Verfassung, in: Die Politische Erheblichkeit der Wissenschaften, Mainzer Universitätsgespräche, WS 1960, Vortragsprotokoll v. Günter Eifler, S. 5 ff.
- Sers. In dubio pro libertate, in: 100 Jahre Deutsches Rechtsleben, Festschrift zum 100-jährigen Bestehen des Deutschen Juristentages, Bd. II, Karlsruhe 1960, S. 263 ff.; enthalten auch in: Peter Schneider, Recht und Macht, Mainz 1970, S. 238 ff.
- Sers. Prinzipien der Verfassungsinterpretation, VVDStRL Bd. 20 (1963), S. 1 ff.
- Sers. Pressefreiheit und Staatssicherheit, Mainz 1968
- Sers. Demokratie und Justiz, in: Festschrift zum 150-jährigen Bestehen des Oberlandesgerichts Zweibrücken, Wiesbaden 1969, S. 257 ff.
- Sers. Recht und Macht, Gedanken zum modernen Verfassungsstaat, Mainz 1970

- Schneider, Peter Wissenschaftstheorie und Verfassungsinterpretation, Deutsche
Universitätszeitung, H. 12 (1971), S. 381 ff.
- ders. u. Lutz Dietze Pressefreiheit und Erziehungsauftrag der Schule, Material-
und Nachrichtendienst der Gewerkschaft Erziehung und
Wissenschaft (GEW) Nr. 136, Frankfurt 1972
- Schoeck, Helmut Ist Leistung unanständig? 3. Aufl. Osnabrück 1971
- Scholler, Heinrich Die Interpretation des Gleichheitssatzes als Willkürverbot
oder als Gebot der Chancengleichheit, Berlin 1969
- Schrader-Klebert, Karin Die kulturelle Revolution der Frau, Kursbuch 17 (1969), S. 1 ff.
- Schreiner, Günter Das Buxtehuder Modell - zur Evaluation eines Schulversuchs,
Die Deutsche Schule, Sept. 1971
- Schülerladen Rote
Freiheit Sozialistische Projektarbeit im Berliner Schülerladen Rote Frei-
heit, Analysen, Protokolle, Dokumente, Frankfurt u. Hamburg 1971
- Schulpolitische Aktion
(Hrsg.) Die Berliner Schule im Spiegel radikaler Schriften - Flugblätter,
Schülerzeitschriften und andere Veröffentlichungen - Juli-Okt.
1971, Berlin 1971
- Schulz, Wolfgang Soziologische Beiträge zum Lehren und Lernen in der Schule,
in: W. Schulz und H. Thoma: Schulorganisation und Unterricht,
Heidelberg 1967, S. 51 ff.
- Schulz-Schaeffer, Hel-
mut Der Freiheitssatz des Art. 2 Abs. 1 Grundgesetz, Libertätsrechte
und Vermutung für den Kernbereich der Freiheitsrechte, Berlin 1971
- Schwartz, Erwin Gutachten zur Funktion und Reform der Grundschule, hrsg. vom
Arbeitskreis Grundschule e.V., Frankfurt 1965, vervielfältigt
- ders. Die Grundschule, Funktion und Reform, Braunschweig 1969
- Schwarz, Fr. H. Chr. Die Schulen, Leipzig 1832
- Schwendter, Rolf Modelle zur Radikaldemokratie, Wuppertal-Barmen 1970
- Schwedtfeger, Johannes Arbeit, Beruf, Betrieb, Weinheim 1967
- Schuler, Hubert Der Lehrer, sein Dienstherr und die demokratische Schule,
RdJB 1970, S. 230 ff.
- Seiffert, Johannes Ernst Unterdrückte Bildungsinhalte aus Geschichte und Kultur - ihre
Bedeutung im Neuaufbau des Curriculum und der Lehrerbildung,
Hrsg. als Manuskript von der RKJ Mannheim o. J. (1971)
- Sellschopp, Hermann Die Stellung der Schule im demokratischen Rechtsstaat, RdJB 1970,
S. 48ff.
- ders. Das Schulverhältnis und der Gesetzesvorbehalt, DÖV 1971, S. 413ff.

- SDS-Konstanz, Projekt- u. Basisgruppe Sog Unterrichtstechnologie-Paper, 1969, masch. vervielfältigt; enthalten in: Friedhelm Nyssen (Hrsg.), *Schulkritik als Kapitalismuskritik*, Göttingen 1971, S. 60 ff.
- Söllner, Alfred Arbeitsrecht, Stuttgart u.a. 1969
- Sohm-Mitteis-Wenger Institutionen, Geschichte und System des Römischen Privatrechts, 17. Aufl. Berlin 1949
- Spanner, Hans Zum gerichtlichen Rechtsschutz im besonderen Gewaltverhältnis, DÖV 1963, S. 497 ff.
- Spranger, Eduard Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik (1927), Bad Heilbrunn 1963
- Spreng, Birn-Feuchte Die Verfassung des Landes Baden-Württemberg, Kommentar, Stuttgart-Köln 1954
- Staff, Ilse Schulaufsicht und Freiheit des Lehrers, DÖV 1969, S. 627 ff.
- Stahl, Karl Heinz (Hrsg.) Die Teilhabe. Das Nürnberger Gespräche 1969, Freiburg i.Br. 1970
- Starck, Christian Autonomie und Grundrechte, AöR Bd. 92 (1967), S. 449 ff.
- Steffen, Erich Grundrechtsmündigkeit, RdJB 1971, S. 143 ff.
- Stein, Ekkehart Das Recht des Kindes auf Selbstentfaltung in der Schule, Neuwied und Berlin 1965
- Stein, Erwin Elterliche Mitbeteiligung im deutschen Schulwesen, JZ 1957, S. 11 ff.
- ders. Die rechtsphilosophischen und positiv-rechtlichen Grundlagen des Elternrechts, in: E. Stein, W. Joest, H. Dombois, *Elternrecht*, Päd. Forschungen Nr. 7, Heidelberg 1958, S. 5 ff.
- ders. Kritische Bemerkungen zum Baden-Württembergischen Entwurf eines Gesetzes zur Vereinheitlichung des Schulwesens (SchVOGE), in: *Fragen der Freiheit*, Folge 35 (1963), S. 3 ff.
- ders. Die Grundentscheidung über das Schulwesen nach der Weimarer Verfassung und dem Grundgesetz, in: Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung e.V. (Hrsg.), *Versuche einer Ordnung des deutschen Schulwesens*, Weinheim und Berlin 1966, S. 9 ff.
- ders. Der Beitrag des Bundesverfassungsgerichts zur politischen Bewußtseinsbildung, in: *Gesellschaft-Staat-Erziehung* 1968, S. 221 ff.
- Stichweh, Hermann Jungsozialisten zur Bildungspolitik, in: Norbert Gansel (Hrsg.), *Überwindet den Kapitalismus oder Was wollen die Jungsozialisten?* Reinbek 1971

- Stock, Martin Zur rechtlichen Bedeutung der pädagogischen Freiheit für eine demokratische Schulverfassung, Die Deutsche Schule (DDS), 1970, S. 90 ff.
- ders. Pädagogische Freiheit und Politischer Auftrag der Schule, Rechtsfragen emanzipatorischer Schulverfassung, Heidelberg 1971
- ders. Zur Rechtsstellung von Lehrer und Lehrerschaft in einer demokratischen Schulverfassung, in: Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, hrsg. von Andreas Flitner, München 1971, S. 235 ff.
- ders. "Materielle Selbstverwaltung" der öffentlichen Schule? AöR Bd. 96 (1971), S. 392 ff.
- ders. Demokratisierung und Professionalisierung als Zielkomponenten westdeutscher Schulverfassungsreformen, RdJB H. 8 (1972), S. 225 ff.
- Stoehr, Irene Hypothesen zur Organisation von Autonomisierungs- und Partizipationsformen in der Bildungsinstitution, in: Irene Stoehr, Die Organisation von Demokratisierungsprozessen, "Autonomisierung" und "Partizipation" in Gesamtschulexperimenten, Entwurf eines Gutachtens für den Ausschuß "Organisation und Verwaltung im Bereich des Bildungswesens" der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates; vervielfältigt Berlin 1971
- Strauch, Hans-Joachim Mitbestimmung oder die Irrelevanz der Wissenschaftsfreiheit, JZ 1972, S. 43 ff.
- Stubenrauch, Herbert Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems, München 1971
- Studders, Herbert Ist die betriebsgebundene Berufsausbildung die für Deutschland gemäßige Form? Zentrale z. Erforschung und Förderung der Berufserziehung, Bonn, Bielefeld o.J.
- Stütz, Gisela Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt, Frankfurt 1970
- Süsterhenn-Schäfer Kommentar der Verfassung für Rheinland-Pfalz, Koblenz 1950
- Suhr, Dieter Rechtsstaatlichkeit und Sozialstaatlichkeit, Der Staat 1970, S. 67 ff.
- Suin de Boutenard Bernhard Minoritäten als Erfahrung? Bildungsnotstand ausländischer Arbeitnehmer und Rassismus, Neue Sammlung H. 3 (1972), S. 204 ff.
- Tausch, Reinhard und Anne-Marie Erziehungspsychologie, 2. Aufl. Göttingen 1965
- Thieme, Werner Deutsches Hochschulrecht, Berlin-Köln 1956
- ders. Der öffentliche Dienst in der Verfassungsordnung des Grundgesetzes, Göttingen 1961
- ders. Ist das Berufsbeamtentum in unserer Gesellschaft noch notwendig? ZBR 1965, S. 33 ff.
- ders. Verwaltungslehre, Köln u.a. 1967

- Thieme, Werner Empfiehlt es sich, das Beamtenrecht unter Berücksichtigung der Wandlungen von Staat und Gesellschaft neu zu ordnen? Gutachten zum 48. DJT, München 1970
- Thiersch, Hans Lehrerverhalten und kognitive Lernleistung, in: Deutscher Bildungsrat, Begabung und Lernen, Studien der Bildungskommission -4- Stuttgart 1969, S. 482 ff.
- Thomas, Helga Allgemeinbildendes Schulwesen, Soziologische Aspekte der Schule als Organisation, in: Wolfgang Schulz, Helga Thomas, Schulorganisation und Unterricht, Heidelberg 1967, S. 9 ff.
- dies. und Friedrich Thomas Funktionale Veränderungen der Schule und ihre Bedeutung für den Lehrer, in: Betzen/Nipkow, Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, München 1971, S. 201 ff.
- Tollkötter, Bernhard Bildungsmaßnahmen in der Wirtschaft, Eine Untersuchung des Ettlinger Kreises über zusätzliche Bildungseinrichtungen in 'Industrie und Handel, Weinheim 1966
- Tomuschat, Christian Zur politischen Betätigung des Ausländers in der Bundesrepublik Deutschland, Bad Homburg v.d.H. u.a. 1968
- Tschampa, Helmut Demokratisierung im Schulwesen - Tendenzen in Hessen -, Weinheim 1972
- Tscheliesnig, Klaus (Hrsg.) Lehrlingsprotokolle, Frankfurt 1971
- Uhlitz, Otto Dekonzentration und Dezentralisation, in: H. Conrad, H. Jahrreiß u.a. (Hrsg.), Gedächtnisschrift Hans Peters, Berlin, Heidelberg, New York 1967, S. 248 ff.
- Ule, Carl Hermann Das besondere Gewaltverhältnis, VVDStRL Bd. 15 (1957), S. 133 ff.
- ders. Grundfragen der Beamtenpolitik, RiA 1958, S. 81 ff.
- ders. Verwaltungsgerichtsbarkeit, 2. Aufl. Köln 1962
- ders. Der öffentliche Dienst, in: Die Grundrechte Bd. IV, 2. Halbbd., Hrsg. von Bettermann-Nipperdey, Köln u.a. 1962, S. 537 ff.
- Ulshöfer, Robert Die Pädagogik des Ansporns und das dialektische Prinzip der Provokation, Die innere Schulreform und ihr Zusammenhang mit der Neugestaltung des Verhältnisses von Gymnasium und Gesellschaft, in: Robert Ulshöfer und Karlheinz Rebel (Hrsg.), Gymnasium und Sozialwissenschaften, Heidelberg 1968, S. 51 ff.
- Undeutsch, Udo Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die höhere Schule und während der Schulzeit, in: Deutscher Bildungsrat, Begabung und Lernen, Gutachten und Studien der Bildungskommission -4- Stuttgart 1969, S. 377 ff.

- Unruh, Georg Christoph von Selbstverwaltung als staatsbürgerliches Recht, DÖV 1972, S. 16 ff.
- Upplegger, Fritz und Hans Götz Die förderstufenähnlichen Schulversuche in Hessen. Untersuchungen und Materialien zur Unterrichtsgestaltung und vergleichenden Leistungsmessung im 5. und 6. Schuljahr, Hannover 1963
- Verband kritischer Schüler, Demokratisierung der Schulen, vervielfältigt, Hannover 1971
- Landesverband Niedersachsen
- Verband Nordbayerischer Schülerbildungskrise und Schülerbewegung, vervielfältigt vom Politischen Schülerbasisgruppen (VNSB) Arbeitskreis Schulen, Bonn 1971
- Viehweg, Theodor Topik und Jurisprudenz, 4. Aufl. München 1969
- Vilmar, Fritz Die Mitbestimmung der Schüler, Blätter für deutsche und internationale Politik 1969, S. 62 ff.
- Vytrisal, F.L. Sieben Stufen führen zum guten Lehrling, in: Mitarbeiter von morgen H. 1 (1968), S. 4 ff.
- Wacke, Gerhard Grundlagen des öffentlichen Dienstrechts, Tübingen 1957
- Waibel, Wolf-Wilhelm Die Rechtsprechung auf dem Gebiet des Hochschulrechts, Freiburg i.Br. 1966
- Wallraven, Klaus und Politische Pädagogik. Aus dem Vokabular der Anpassung, 2. Aufl. München 1971
- Waldmann, Helmut Phantastika im Untergrund. Zum psychiatriischen Verständnis des Rauschmittelgebrauches Jugendlicher, 2. Aufl. Bonn 1971
- Waldmann, Klaus Die Rechtsstellung der Anstaltsbeamten, unter besonderer Berücksichtigung der Sparkassenbeamten, Diss. Marburg 1967
- Wangerin, Ulrich Demokratisierung der Schule, Realschule 7 (1968), S. 224 ff.
- Weber, Werner Das Berufsbeamtentum im demokratischen Rechtsstaat, Bad Godesberg 1952
- ders. Beamtentum zwischen Parteien und Verbänden, in: Der deutsche Beamte, Hrsg. Friedrich Gärtner, Baden-Baden 1959
- Wehrhahn, Herbert Zur gegenwärtigen Rechtslage, in: Hans Thieme, Herbert Wehrhahn, Die Freiheit der Künste und Wissenschaften, Hannover 1967, S. 25 ff.
- Weiler, Joachim und Rolf Freitag Ausbildung statt Ausbeutung, Der Kampf der Essener Lehrlinge, Reinbek 1971
- Weiser, Hermann Schulzucht, Leipzig 1919

- Veinbrenner, Peter Die soziale Marktwirtschaft als Erziehungs- und Bildungsproblem, Ein Beitrag zum Problem der Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspädagogik, Diss. Köln 1968
- Veissenrieder, Benedikt Die Schulhoheit, Grundlagen und Ausgestaltungsformen des staatlichen Schulrechts, Freiburg (Schweiz) 1953
- Vellendorf, Franz Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule, in: Carl-Ludwig Furck (Hrsg.), Zur Theorie der Schule, Weinheim-Berlin-Basel 1969, S. 91 ff.
- Velzel, Hans Studien zum System des Strafrechts, ZStM Bd. 58 (1939), S. 491 ff.
- Venke, Hans und Friedrich Kleinke Die Schule der Wirtschaft, in: Pressestelle der Ev. Akademie Loccum (Hrsg.), Loccumer Protokolle 28 (1967), S. 32 ff.
- Ventzel, Matthias Autonomes Berufsbildungsrecht und Grundgesetz, Zur Rechtsetzung der Industrie- und Handelskammern und Handwerksorganisationen in der Bundesrepublik, Stuttgart 1969
- Verder, Lutz von Von der antiquatorischen zur proletarischen Erziehung, Ein Bericht aus der Praxis, Frankfurt und Hamburg 1972
- Verner, Fritz Zur heutigen Problematik der Forschungs- und Lehrfreiheit, Die Deutsche Schule 1958, S. 305 ff.
- Vers. Die Schule, ein Sorgenkind der Juristen - das Schulrecht, ein Sorgenkind der Lehrer, Nds. SchVBl. 1960, S. 17 ff.
- Veziel, Emil Jugend in Gesellschaft und Schule. Zur Neuvermessung der Erziehungslandschaft, Heilbronn 1972, S. 69 ff.
- Viese, Walter Zur Neuordnung des öffentlichen Dienstes, DVBl. 1970, S. 644 ff.
- Vilhelm, Bernhard Verfassungswidrige Tendenzen im Recht des öffentlichen Dienstes, ZBR 1966, S. 357 ff.
- Vilhelm, Theodor Theorie der Schule, Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften, 2. Aufl. Stuttgart 1969
- Vilkens, Charlotte Die Schule als Mittelklasseinstitution, in: Soziologie der Schule, hrsg. von Peter Heintz, 7. Aufl. Köln u. Opladen 1969, S. 22 ff.
- Vimmer, Raimund Sind die deutschen Unterrichtsverwaltungen rechtsstaatlich? DVBl. 1966, S. 846 ff.
- Vers. Das pädagogische Elternrecht, DVBl. 1967, S. 809 ff.
- Vers. Rechtliche Aspekte kommunaler Schulentwicklungsplanung, DVBl. 1971, S. 533 ff.
- Vinterhager, Wolf Lehrlinge - Die vergessene Majorität, Weinheim u.a. 1969
- Vetrich

- Winterhager, Wolf Dietrich Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung, Stuttgart 1969
- Wintrich, Josef M. Über Eigenart und Methode verfassungsgerichtlicher Rechtsprechung, in: Verfassung und Verwaltung in Theorie und Wirklichkeit, Festschrift für Laforet, München 1952, S. 227 ff.
- Wolff, Hans Julius Verwaltungsrecht AT Bd. I, 8. Aufl. München 1971
- ders. Verwaltungsrecht AT Bd. II, 1. Aufl. München und Berlin 1962, 3. Aufl. 1970
- Wunberg, Gotthart Autorität und Schule, Stuttgart u.a. 1966
- Zacher, Hans F. Das Sozialstaatsprinzip in der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts, Bayerische Verwaltungsblätter 1969, S. 113 ff.
- ders. Lernfreiheit contra Lehrfreiheit? In: Mitteilungen des Hochschulverbandes 1970, S. 106 ff.
- Zäch, Alfred Vom Verfall des humanistischen Gymnasiums, Der Arbeitgeber H. 17 vom 8.9.1972, S. 664 ff., erstmals erschienen in: Neue Züricher Zeitung vom 25. Juni 1972
- Zeitler, Franz-Christoph Immanente Grundrechtsschranken oder Normenkonkordanz? BayVBl. 1971, S. 417 ff.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin (Hrsg.) Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz, Leipzig 1920
- Zentralkomitee der deutschen Katholiken, Beirat für politische Fragen (Hrsg.) Thesen gegen den Mißbrauch der Demokratie, Bonn 1971
- Zeischwitz, Friedrich Das Gewissen als Gegenstand des Beweises, JZ 1970, S. 233 ff.
- ders. Glaubensfreiheit und schulische Erziehung, „Staat oder Eltern? JZ 1971, S. 11 ff.
- Zimmermann, Peter "Sich einordnen und der Gemeinschaft dienen". Eine Untersuchung von Schülerreden bei Abiturfeiern, Frankfurter Rundschau Nr. 226 vom 17.9.1968, S. 6

Lebenslauf

Am 19. Juni 1940 wurde ich, Ernst Ludwig Dietze, als Sohn des Rechtsanwalts und Notars Dr. Ernst Dietze und seiner Ehefrau Irmgard, geb. Lehnert, in Berlin geboren und bestand am 27. Februar 1962 am Düsseldorfer Rethel-Gymnasium die Reifeprüfung. Mit dem Sommersemester 1962 immatrikulierte ich mich an der Universität Mainz und studierte Rechtswissenschaft, Volkswirtschaft und Soziologie. Nach Ablauf des Wintersemesters 1962/63, während dessen ich an der Sorbonne das rechtswissenschaftliche Studium fortsetzte, immatrikulierte ich mich wieder in Mainz, wo ich am 2. Mai 1968 das erste juristische Staatsexamen bestand. Von Juli 1968 bis März 1972 war ich am Lehrstuhl für Strafrecht und Strafprozeßrecht von Herrn Prof. Dr. Dietrich Lang-Hinrichsen als Assistent (m.d.V.b.) tätig; seit April 1972 arbeite ich in entsprechender Funktion am Institut für Studium generale der Universität. Am 4. Dezember 1972 bestand ich die Doktorprüfung.



